



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

La variedad oral del inglés en España.
Análisis, sugerencias y traducción

Presentado por Ander Delgado Sáiz

Tutelado por Dra. Esther Fraile Vicente

Soria, 2015

Agradecimientos

La obtención de la titulación en Traducción e Interpretación se la debo a muchas personas que desinteresadamente me han brindado su apoyo durante estos cuatro años.

En Bilbao, a mis padres, Ana y Lorenzo que, por incierto que haya sido mi porvenir, nunca habéis dejado de apoyarme en todo lo que he hecho; a mi hermana, cuyos “Ánimo, ya no queda nada” se han hecho por fin realidad y, por supuesto, al resto de familiares que de alguna manera habéis contribuido a que no tirara la toalla en algún momento.

En Ljubljana, a Borut Petrovic y Silvia Sánchez, porque sin vuestra ayuda el año Erasmus habría sido un fracaso académico estrepitoso; a Andrej Meglič, Hana Kovač y Dennis Lüdiger, que me habéis hecho ver que los españoles también somos capaces de hablar inglés y a Guilherme Medeiros, por las largas conversaciones en spanglish y portugués que tanto nos han enriquecido.

En Soria, a Adriana Monge y Ángela Fernández, que habéis sabido brindarme vuestro desinterés en los peores momentos.

Del mismo modo, me gustaría agradecer la colaboración de todos aquellos profesores de inglés que, desde Secundaria hasta hoy, habéis contribuido a esclarecer el rumbo profesional de mi vida. Gracias a Lorea, Sinéad, Susana Gómez y aquel profesor, cuyo nombre no recuerdo, que me aseguraba que el inglés estaba hecho para ligar.

En lo que concierne al TFG, me gustaría agradecer la colaboración de todos aquellos griegos, eslovenos, españoles y algún ruso que habéis participado en la encuesta, los minutos que me habéis concedido los directores de los colegios españoles a los que he telefoneado, a los docentes de Soria, a su gente y a mis compañeros de clase.

Y finalmente a Esther, que has hecho posible reconsiderar un nuevo título y que las horas y el esfuerzo de estos meses formen la base de mi futuro profesional. Porque te has tomado mis motivaciones en serio y has sabido ver la importancia que tenía para mí, gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación y relevancia

1.2 Contexto del trabajo

1.3 Vinculación del tema con las competencias del Grado de Traducción e Interpretación

2. OBJETIVOS

3. METODOLOGÍA

4. DESARROLLO

4.1. La hegemonía del inglés como *lingua franca* en el mundo actual

4.2. Las variedades del inglés: dialectos y registros (campo, tenor y modo)

a) Inglés oral, coloquial y escrito

b) Características del inglés oral

4.3. BLOQUE TEÓRICO. Aspectos que han condicionado el aprendizaje del inglés en España. Análisis y soluciones.

a) Aspecto individual

b) Aspecto histórico-político: La política educativa de la España franquista y sus consecuencias

c) Aspecto mediático: La televisión y el doblaje

d) Aspecto educativo: Horas de enseñanza, formación de docentes, metodología

d.1) Métodos didácticos de la enseñanza/aprendizaje del inglés. Oralidad. Caso de España

4.4. BLOQUE PRÁCTICO. Propuestas para la mejora de la oralidad

a) Nivel fonológico. Análisis de la situación

b) Nivel gramatical

b.1.) Transferencia positiva. Traducción

b.2.) Transferencia negativa

c) Estrategias para el aprendizaje de L2

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

La era de la globalización ha propiciado que la lengua inglesa cobre un protagonismo clave en las comunicaciones internacionales y sociales de hoy en día. No obstante, a este respecto, parece que España no se encuentra a la altura de otros países europeos. Las causas que han condicionado nuestro nivel desde que la lengua de Shakespeare se ha convertido en *lingua franca* son de diversa naturaleza: histórico-políticas, mediáticas y educativas, entre otras.

El factor lingüístico tiene también un papel activo dentro de este dominio, primordial si atendemos a una de las variedades más relevantes a la hora de aprender una lengua extranjera: la variedad oral. Esta nos permite comunicarnos e interactuar con otras personas, la habilidad en la que todos pensamos cuando se trata de dominar una lengua extranjera.

Por ello, con el fin de centrarnos en un aspecto en particular, hemos pretendido dar soluciones a los errores que con más frecuencia cometemos los hispanohablantes a nivel fonológico y a nivel gramatical, un asunto que formará la base de la que será una próxima obra didáctica de mayor calado.

Palabras clave: enseñanza del inglés, lengua extranjera, metodología, hispanohablantes, didáctica

ABSTRACT

Nowadays, the English language is the language of globalization due to its importance in international and social relationships. However Spaniards' level of English does not seem to be up to European standards, merely because of historical-political, mediatic and educational factors, among others.

When it comes to learning a foreign language, the linguistic factor also plays an active role if we take the oral part as one of the most important abilities to develop. A command that allows us to interact with other people and the skill everyone wants to acquire as soon as possible.

That is why, in order to concentrate on a particular issue, we have tried to provide solutions to the most common mistakes made by Spanish native speakers, on both a phonological and a grammatical level, an aspect that will form the basis of a future didactic work.

Keywords: English language teaching, foreign language, methodology, Spanish speakers, didactics

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y relevancia

Mi¹ interés por el inglés despertó hace seis años, un día de abril, cuando me llegó a casa una carta del Gobierno Vasco en la que me concedían una beca para participar en un curso en Irlanda, alojado con una familia nativa y todos los gastos pagados. Realmente no esperaba que me la concedieran, pero así lo quiso el destino, responsable de que esté escribiendo este Trabajo Fin de Grado. El día en el aeropuerto lo recuerdo con claridad: No me preocupaba montar por primera vez en avión, tampoco despedirme de mis padres, ni lo mal que pudiera comer o lo mucho que fuera a llover. Ni siquiera que no conociera a nadie o que tuviera que hacer nuevas amistades. Lo que me acongojaba era la pregunta que me hacía desde aquella carta: “¿Realmente hablo inglés?” “¿Me podré defender con soltura...” “Bueno, si he aprobado los exámenes, supongo que sí”, pensaba.

Sabía el Presente Simple, el Continuo, el Pasado Perfecto, el Perfecto Continuo, el Futuro Simple, el Compuesto, el *Reported Speech* y las infinitas tres columnas de los verbos irregulares; sabía que “sensato” se decía *sensible* y “sensible” era *sensitive*; sabía que el verbo *remember* iba con *-ing* cuando me quería referir al pasado y con *to* si me quería referir al presente; sabía que *actually* era “realmente” y no “actualmente”. También sabía que *argument* era “discusión” y no “argumento” y que “idiomas” se decía *languages* y no *idioms*. *Idioms* eran, por ejemplo, *Hear it on the grapevine* que significaba “oír rumores” y que *A Bird In The Hand Is Worth Two In The Bush* era “Más vale pájaro en mano que ciento volando”. En clase hablábamos en castellano, no había hecho un examen oral en los diez años que llevaba estudiando inglés, ni en la escuela, ni en el instituto. Y, en consecuencia, el desengaño fue de espanto. Apenas entendía lo que me decía la Sra. Darcy a mi llegada a la capital de la Guinness, y de las pocas palabras que comprendí en el trayecto a mi nuevo hogar irlandés estaban *tea*, *rain* y algo así como “Cenicienta”, que deduje que sería *city-centre*...

Me sentía defraudado. ¿No se suponía que sabía inglés? Tantos tirones de oreja por parte de mi profesora de inglés desde 1º hasta 4º de la ESO haciendo hincapié en que *written* era con dos *tes* y no con una, allí me servían más bien de poco. A la hora de entenderme con los irlandeses, aunque me hablasen despacio, aquello era *pecata minuta*, pues me costaba hasta decirles mi nombre. Y para cuando me atreví a decir algo más, la cara que puso mi madre adoptiva cuando le comenté que había *lost the bus* me dejó claro que inglés, lo que se dice inglés, no sabía mucho.

El año de Erasmus me hizo abrir aún más los ojos. El hecho de que daneses que estudiaban Derecho se expresasen con mayor soltura que españoles formándose en Traducción daba que pensar. Pero que dos alemanes pudieran mantener una conversación sobre política, mientras que a dos

¹ A lo largo de este TFG emplearé indistintamente la primera persona del singular y la de plural para hacer más amena la lectura.

salmantinos de Filología Inglesa les diera pánico dar una pequeña charla sobre España, iba más allá de la simple anécdota. Y no es porque tuviéramos menos capacidad, pues había españoles listos y menos listos, y gente del Norte más lista y menos lista. Como en todas partes. Las causas de esa brecha entre unos y otros eran muchos factores y de muy diversa índole.

He considerado apropiado plasmar estas experiencias como introducción a mi Trabajo Fin de Grado, ya que con ellas intento reflejar el que ha sido mi mayor interés académicamente hablando hasta hoy, y a lo que pretendo destinar gran parte de mi tiempo y dedicación profesional: los problemas a los que nos enfrentamos los hispanohablantes, concretamente los españoles, a la hora de aprender inglés.

No obstante, como dicho asunto es demasiado amplio y abarcaría más de lo que se me permite, dejaremos su profundización para una futura y más extensa obra. En este TFG me centraré, por tanto, en analizar las cuestiones histórico-políticas, culturales o lingüísticas que considero explican nuestro escaso dominio de esta lengua, haciendo especial énfasis en la destreza oral. Y como lo inteligente de hacer crítica es aportar soluciones, así lo haré. Además, nos serviremos de una encuesta que, si bien no puede tomarse como un trabajo profesional, sí que demuestra con sus datos lo que vamos explicando en el aspecto educativo. Asimismo, nos centraremos en el aspecto lingüístico, a nivel fonológico y gramatical, que proporcionarán dos Anexos (II y III), un glosario y una serie de ejemplos que serán de gran ayuda al colectivo hispanohablante.

1.2. Contexto del trabajo

Para poder alcanzar el objetivo que acabo de establecer, tengo que hacer una breve referencia a tres disciplinas que tienen una importancia fundamental en relación con dicho propósito: la lingüística, la traducción y la didáctica:

- La lingüística aplicada nos hará detenernos en algunas cuestiones teóricas de carácter general que afectan a la relación existente entre la lingüística y la traducción.
- La didáctica de las lenguas extranjeras nos servirá para analizar el panorama actual de la enseñanza del inglés en España y nos proporcionará un repertorio de opciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y la traducción.
- Nos serviremos de la sociolingüística en el estudio de los resultados de una encuesta de satisfacción de los estudiantes.
- La lingüística aplicada, el análisis contrastivo y la traductología darán forma a la propuesta de soluciones de ámbito lingüístico.

Así, para situar y definir el concepto clave de este trabajo, haré una selección de aquellas nociones que resulten más interesantes. Partiré de la clasificación de las variedades lingüísticas, en la

que distinguiré dialectos y registros, y situaré el inglés oral entre los diferentes registros, contrastándolo básicamente con el inglés coloquial.

- La caracterización de la variedad oral del inglés en que me baso parte de la clasificación de las variedades lingüísticas que han hecho la lingüística (Joos 1959, Coseriu 1981, Hymes 1969 y Halliday 1967 entre otros) y la sociolingüística (Halliday 1972, Crystal 1969, Gregory y Carroll 1978).
- La traductología aporta interesantes ideas sobre las posibilidades de traducción de las variedades lingüísticas (Nida 1945, Catford 1965, Rabadán 1991, Newmark 1988, Hatim y Mason 1990, Mayoral Asensio 1987, Albaladejo Martínez 2012 y Muñoz Martín 1993).
- Y la aportación del método de enseñanza por el que apostamos y que está basado en la didáctica de lenguas extranjeras se denomina *Análisis Contrastivo* (Robert Lado 1968, Coe 2001).

A continuación, haré una relación de las competencias generales y específicas que pretendo desarrollar con este trabajo, de las que derivaré sus objetivos.

1.3 Vinculación del tema con las competencias del Grado de Traducción e Interpretación

a) Competencias Generales

La elaboración de este TFG está directamente vinculada con las competencias generales y específicas que un graduado en Traducción e Interpretación debe haber adquirido a través de su formación.

Las competencias generales, que se presentan en la memoria del Grado de Traducción e Interpretación, derivan directamente del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de la Ley 3/2007 de Igualdad entre hombres y mujeres, de la Ley 51/2003 de No discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad y de la Ley 27/2005 de Cultura de la paz y son las siguientes:

- G1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en el área de estudio (Traducción e Interpretación) que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- G2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –Traducción e Interpretación–.

- G3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- G4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- G5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- G6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

La elaboración de este TFG persigue algunas de estas competencias, ya que pretende emitir juicios y reflexionar sobre un tema de índole social y educativo, así como proponer soluciones constructivas a los problemas que se planteen, para seguirlas aplicando en un posible trabajo futuro como docente de lengua inglesa.

b) Competencias específicas

De igual modo, citaré las competencias específicas del Grado de Traducción e Interpretación más relacionadas con el tema de este trabajo.

Dado que analizo las características del inglés oral, en primer lugar, se desarrolla la *subcompetencia lingüística* de la competencia traductora (Hurtado, 1999a: 43-44)², que está estrechamente vinculada a las competencias específicas 1, 3, 4, 6. Estas competencias sitúan al inglés oral como una variedad lingüística, con conexiones con el registro informal, de la que vamos a caracterizar algunos de sus aspectos y compararlos con los rasgos correspondientes del inglés escrito:

- E1. Conocer, profundizar y dominar la Lengua B de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
- E3. Producir textos y asignarles valores en Lengua B en parámetros de variación lingüística y textual.

² Hurtado Albir (1999a: 43-44) concibe la subcompetencia *bilingüística* del siguiente modo: "Conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística en las dos lenguas; abarca conocimientos gramaticales, discursivos y sociolingüísticos. Competencia de comprensión en la lengua de partida y de reexpresión en la de llegada".

- E4. Analizar y sintetizar textos y discursos generales/especializados en Lengua B, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción.
- E6. Conocer las Lenguas A/B en sus aspectos fonológico, sintáctico y gramatical.

Las siguientes competencias específicas, que se centran en la *subcompetencia extralingüística* (Hurtado Albir, 1999a: 43-44), me van a permitir obtener conclusiones acerca de la interrelación entre las lenguas y culturas que considero:

- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la Lengua A/B.
- E12. Conocer la evolución social, política y cultural para comprender la diversidad y la multiculturalidad.
- E46. Mostrar curiosidad hacia la mediación lingüística, desde un punto de vista científico y profesional.
- E53. Ser conscientes de la forma y grado en que las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales han influido en la evolución del lenguaje.
- E68. Reconocer el valor de la traducción como difusora de la cultura.

Para llevar a cabo un trabajo de investigación, es importante saber documentarse y emplear herramientas informáticas que nos ayuden a realizar esas tareas y también a traducir, por ello no puedo olvidar las competencias específicas relacionadas directamente con la *subcompetencia instrumental y profesional*, que son la 8 y la 19 (Hurtado Albir, 1999a: 43-44):

- E8³. Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua A/B necesarios para el ejercicio de la traducción general/especializada B.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.

Por último, este Trabajo Fin de Grado es la oportunidad de demostrar que he adquirido las competencias específicas necesarias para llevar a cabo un estudio de este tipo:

- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
- E48. Desarrollar la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, además de la propia, como fuente complementaria de un trabajo de investigación de mayor alcance.
- E49. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.

³ He considerado más conveniente agrupar las competencias por temática en beneficio de una mayor claridad aunque, como resultado, algunas de ellas no se mencionan en orden correlativo.

- E51. Conocer los fundamentos interdisciplinarios que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
- E52. Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.

Estas competencias, generales y específicas, las hemos adquirido y desarrollado a lo largo de todo el Grado de Traducción e Interpretación, especialmente en asignaturas como *Lengua B3 y B4 inglés*, *Documentación*, *TAO*, *TIC*, *Traducción 5 B/A inglés* o *Traducción especializada*.

A partir de estas competencias, en el siguiente capítulo, establezco una serie de objetivos concretos, tanto generales como específicos, que derivan de ellas y que pretendo alcanzar con la realización de este trabajo.

2. Objetivos

A la hora de realizar este TFG, he tenido siempre presentes los objetivos que buscaba alcanzar, que derivan de las competencias expuestas en el apartado anterior.

Así, he definido los siguientes objetivos generales para este pequeño trabajo, que se corresponden prácticamente con los de todo trabajo traductológico de investigación:

1. Aplicar a la investigación las competencias adquiridas durante el Grado.
2. Reconocer distintos registros en lengua B en sus vertientes oral y escrita.
3. Analizar textos en lengua B, saber aplicar competencias fónicas, sintácticas y gramaticales en su corrección.
4. Reconocer errores lingüísticos frecuentes en lengua B y proponer soluciones para resolverlos.
5. Asumir la importancia de los conocimientos extralingüísticos de los países de lengua B para entender los elementos culturales necesarios para llevar a cabo la traducción de textos de lengua B.

Los objetivos específicos están más vinculados con el tema concreto de este estudio:

1. Clasificar el inglés oral como variedad lingüística, diferenciándolo del inglés escrito.
2. Analizar los factores tradicionales que han derivado en un escaso dominio de la lengua inglesa por parte de los hablantes españoles.
3. Examinar los principales métodos actuales de enseñanza de la lengua inglesa en nuestro país, deducir algunos errores comunes en la oralidad.
4. Saber proponer soluciones creativas para esos errores.
5. Sugerir las ventajas e inconvenientes de la traducción como método de enseñanza del inglés.
6. Elaborar un glosario que sirva de guía para aquellos interesados en mejorar su destreza oral en inglés

Una vez definidos los objetivos del trabajo, pasaré a describir la metodología del mismo: la estructura del TFG, las etapas que he seguido para su realización y las fuentes de documentación en las que me he apoyado, entre otras cuestiones.

3. Metodología

Debido a causas históricas y políticas, principalmente, el protagonismo que cobra hoy la lengua inglesa ha llegado a nuestras costas y la sociedad española cada día es más consciente de ello. Sin embargo, también percibimos que el dominio de esta lengua no está a la altura de la de otros países de nuestro entorno europeo, sobre todo, en lo que respecta a la destreza oral. Dado que consideramos que es un tema candente en nuestra actualidad, de gran relevancia e ineludiblemente ligado al Grado en Traducción e Interpretación, el presente TFG pretende realizar un análisis crítico y objetivo de los diferentes factores que han condicionado nuestro nivel, aportar soluciones viables ante algunos problemas evidentes, así como servir de trampolín a una posterior obra centrada en solucionar a nivel lingüístico y gramatical los distintos errores que con frecuencia tendemos a cometer.

Estos dos propósitos irán enmarcados en dos bloques distintos: un bloque teórico y un bloque práctico. En el primer bloque, atenderemos a los aspectos histórico-políticos, es decir, a la forma en la que la dictadura marcó a nuestra sociedad y aún padece las consecuencias de las decisiones que en aquellos días se tomaron. Una época de imposiciones que, aunque forme parte del pasado, repercute de forma indirecta pero evidente en nuestra educación y, como consecuencia, en una escasa destreza oral de lengua inglesa por parte de la mayoría de españoles. En segundo lugar, aludiremos a los aspectos mediáticos: cómo la tradición del doblaje sobre el subtítulo ha impedido nutrir a la sociedad con los beneficios de la versión original. En tercer lugar, haremos referencia a los aspectos educativos donde nos centramos en cuestiones tan actuales como los planes de estudio, el gasto educativo, la formación del profesorado, los salarios o la supervivencia de una metodología obsoleta y enquistada. Asimismo, pondremos de manifiesto el alcance de otros aspectos como el individual o el lingüístico.

Este último vendrá de la mano del segundo bloque; un bloque práctico centrado en las diferencias entre la lengua española y la de Shakespeare, en el que las confluencias entre las dos se apoyarán en la traducción y las disparidades lo harán en la lingüística contrastiva. Dentro de este bloque, hablaremos de dos niveles fundamentales a la hora de desarrollar una competencia oral adecuada: el nivel fonológico y el nivel gramatical. En ambos casos, plasmaremos una serie de errores frecuentes entre los hispanohablantes, junto con su corrección. Para evidenciarlos, hemos aportado diversos ejemplos. Sin embargo, dado que excedíamos el espacio concedido, hemos optado por incluirlos en dos Anexos: el II y el III.

El Anexo II conforma un glosario asentado en formato Excel que servirá como base a aquellos interesados en mejorar exponencialmente su competencia oral. Dado que es elaboración propia y puede parecer algo lioso, hemos incluido un “Manual de instrucciones”

que guíe al estudiante a través del glosario. Para otorgarle mayor seriedad, hemos incluido también ejemplos de las obras *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems* (Coe, 2001): y del trabajo *Ways of Expressing Emphasis in English* (Zapata, 2008).

Por su parte, el Anexo III conforma una lista de ejemplos extraídos de los libros *Frozen Pizza and other slices of life* y *Oliver Twist*, de la archiconocida serie *Friends* y de distintas canciones que nos proporcionarán un marco práctico en el que hemos reflejado nuestra propia perspectiva sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, basada en el *Análisis Contrastivo* de Robert Lado.

Las fuentes de documentación de las que nos hemos servido han sido en su mayoría obras de investigación, tesis doctorales, informes sobre educación, así como diversos artículos de periódico, una encuesta propia y una entrevista al escritor Pérez-Reverte obtenida del programa La Sexta.

DESARROLLO

4. Fundamentación teórica

4.1. La hegemonía del inglés como *lingua franca* en el mundo actual

La globalización tuvo un papel fundamental en la posición que goza hoy la lengua inglesa que, ya en 1995, según el Consejo Británico, alcanzaba a ser lengua oficial de 70 países y “la primera lengua extranjera enseñada en la mayoría de escuelas de Europa occidental”(Luján, 2012:115). Podríamos decir que el meteórico ascenso del inglés hasta convertirse en *lingua franca* tuvo como protagonista al *British Council* o, como se denominó en su fundación en 1934, “The British Council for Relations with Other Countries”, que en palabras de Alastair Pennycook:

Its goals, as published in the foreword to the collection of speeches given at the inaugural meeting, were centred around the need to ‘promote abroad a wider appreciation of British culture and civilization, by thereby, to extend a knowledge of British literature and of the philosophic thought and political practice’ (Donaldson, *apud* Pennycook, 1994: 147).

Conozcamos a continuación algunas de las características de esta lengua que ocupa un lugar de privilegio en la actualidad y que se ha convertido en vehículo de comunicación mundial.

4.2. Las variedades del inglés: dialectos y registros (campo, tenor y modo). Características del inglés oral frente al inglés escrito.

La lengua inglesa, aparte de su funcionamiento sistemático, presenta una característica intrínseca común en todas las lenguas: la *variación*. Esta propiedad lingüística, que se sitúa en el plano individual del habla, permite transmitir un mismo significado mediante signos lingüísticos diferentes, en función de una serie de factores (Carrera, 2014:7-8). Estos factores extralingüísticos serían el tiempo, el lugar, el estrato social en los que tiene lugar la transmisión del mensaje y la situación comunicativa. Cada uno de esos factores da lugar a diferentes tipos de inglés, que nos hacen preguntarnos cuál o cuáles de todos ellos son más interesantes y deberían enseñarse como lengua extranjera.

Así, antes de entrar a analizar la variedad oral más en profundidad, conviene situarla en el esquema de las variedades lingüísticas de Halliday et al. (1964: 75-110) y Gregory y Carroll (1978: 10), para conocer también el resto de variedades que conforman no solo la lengua inglesa, sino cualquier otra:

- Dialectos o Variedades de usuario - Características del usuario razonablemente permanentes en situaciones lingüísticas.
 - Dialecto temporal - La lengua varía según el origen temporal del usuario (*Inglés antiguo/moderno*).
 - Dialecto geográfico - La lengua cambia en función del origen geográfico del usuario (*Inglés británico y norteamericano*).
 - Dialecto social - La lengua varía de acuerdo con el origen social del usuario (*Inglés de la clase alta/ de la clase media, lengua adulta/ juvenil, lengua de hombres/ de mujeres*).
 - Idiolecto, dialecto individual - Conjunto de rasgos lingüísticos asociados con una persona en particular: pronunciaciones, modelos de tono y acento, estructuras gramaticales, elementos de vocabulario favoritos (*El inglés del señor x/ de la señorita y*).
- Registros o Variedades de uso - Características recurrentes del uso que hace el usuario del lenguaje en situación.
 - Campo - El tema (*Inglés técnico/ no técnico*).
 - Modo - El medio de transmisión (*Inglés oral/ escrito*).
 - Tenor - La relación entre el usuario y sus interlocutores; se podría entender como el nivel de formalidad o informalidad del discurso⁴ (*Inglés formal/ informal, literario/ coloquial*).

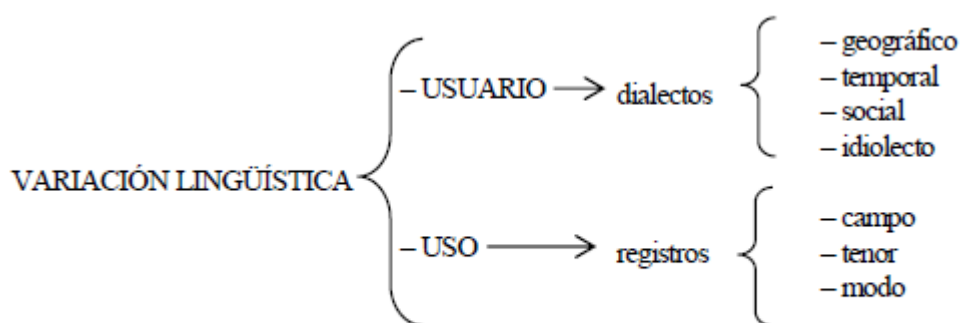
Como hemos visto, la lengua puede ser diferente dependiendo del tipo de usuario que la emplee o el uso que se haga de ella (Briz, 1996: 15-17). La variación del usuario da lugar a *dialectos*, que indican la procedencia o clase social del individuo, mientras que la variación del uso da lugar a los *registros*, diferentes tipos de lenguaje adecuados a cada contexto comunicativo (Halliday et al., 1964: 32). Analicemos las variedades que, a su vez, originan estos dos grandes bloques de variedades.

Las *variedades de usuario* o *dialectos* difieren en el medio fónico y muestran características permanentes del usuario en situaciones lingüísticas, es decir, explican quién o qué es el hablante o escritor en un hecho de lengua determinado (Hatim y Mason, 1990: 41). Dentro de las variedades de usuario, según Carrera (2014: 8-9), encontraríamos las *variedades diacrónicas*, que harían referencia a la evolución de la lengua sometida al paso del tiempo. En segundo lugar, estarían las *variedades diatópicas*, es decir, los rasgos lingüísticos que caracterizan el habla de una comunidad en una zona geográfica determinada. En tercer lugar, tendríamos las *variedades diastráticas*, referentes a variables

⁴También puede incluir la intención del hablante y la valoración del hecho lingüístico por parte de los participantes en la conversación. Según la intención del hablante, podemos distinguir palabras despectivas, humorísticas, afectuosas o irónicas; y, según la valoración del hecho lingüístico, voces neutras, eufemísticas y disfemísticas (o malsonantes) (Carrera, 2014: 24).

sociales como el sexo, la edad o el nivel educativo. Y en cuarto lugar, las *variedades diafásicas*, que serían los diferentes estilos de los que un hablante puede servirse en función de la situación comunicativa en la que se encuentre.

Las *variedades de uso o registros*, por su parte, difieren principalmente en la forma lingüística (o sea, gramática y léxico) (Halliday et al, 1964: 75-110). Indican características transitorias del hablante (puesto que varían en función de la situación en la que el hablante se encuentra) (Catford, 1965), es decir, el uso que hace del lenguaje en una situación determinada. Dentro de las variedades de uso, distinguiríamos entre *campo*, *modo* y *tenor*. El campo reflejaría el tema que se trata, el modo y el medio por el que se hace (oral o escrito) y el tenor la distancia o relación existente entre el emisor y el receptor. El siguiente cuadro sistematiza los tipos de variedades lingüísticas que hemos descrito:



Basada en «The use-user distinction» y «The user-use distinction» (Hatim y Mason, 1990: 39 y 46, respectivamente).

Figura 1. Las variedades lingüísticas (Hatim y Mason, 1990:39)

De todas estas variedades, desde la perspectiva de la didáctica del inglés, nos interesan especialmente el inglés oral y escrito, por lo que en el siguiente apartado, vamos a caracterizar cada una de estas variedades.

a) Inglés oral, coloquial y escrito

Es difícil delimitar la variedad *oral* de la lengua de variedades cercanas como la *coloquial*, ya que coinciden en su inmediatez y emplean el mismo canal (Balzani, 1999: 6). Para hacerlo, debemos remitir la diferencia entre lengua *oral-hablada*⁵ y *escrita* a la que existe entre lengua *formal* y *coloquial*.

Por sus características, la lengua oral se acerca más al registro coloquial, es más natural y espontánea, su estructura es más anárquica y se construye basándose en todo tipo de peculiaridades formales. La escritura, en cambio, admite la corrección, permite un análisis más detallado de su compleja estructura, por lo que su organización es más clara. Cuando hablamos de manera coloquial somos menos conscientes de las reglas gramaticales, porque la comunicación con otros individuos en

⁵ Empleo *lengua oral* y *hablada* como sinónimos.

igualdad de condiciones es el factor que más nos interesa. Por ello, buscamos un lenguaje fluido y tomamos ciertas libertades, no apropiadas para la escritura, tanto a nivel de la palabra como de la oración: contracciones, omisiones de letras o palabras, repeticiones de términos, oraciones inacabadas.

Sin embargo, no todo lo oral es únicamente coloquial. De hecho, podemos escuchar fragmentos orales muy formales (una clase de biología, un telediario, un discurso político), así como textos escritos con alto grado de coloquialidad (cartas familiares, correos electrónicos, mensajes a móviles). Estos ejemplos “híbridos” muestran que, aunque las características de la lengua oral son diferentes de las de la lengua escrita, la barrera entre ambas no se dibuja tan claramente, de forma que puede hablarse de distintos grados de oralidad y de graficidad en cualquier tipo de texto. Entre la lengua oral y escrita no debe existir una oposición tajante: “la historia de los usos lingüísticos es el resultado de una tensión permanente entre oralidad y escriturad, que es mutuamente enriquecedora” (Briz, 1996: 18).

El criterio fundamental para distinguir la lengua *oral* y *escrita* es el modo de realizarse, cómo se manifiestan o exteriorizan. El texto oral responde a una inmediatez con un alto índice de espontaneidad; el texto escrito implica cierta manipulación, ya que se puede corregir o modificar.

Estas características han conducido al error tradicional de considerar el texto escrito "literario y modélico", frente al texto oral, improvisado, descuidado, irreflexivo (Vigara, 1992: 14). Muy al contrario, la lengua oral es precursora de la escrita y crea la mayoría de los cambios que se dan en una lengua, mientras que lo escrito supone ciertos límites al avance de lo oral (Balzani, 1999: 6).

Por otro lado, los niños aprenden primero la lengua oral, a través del habla y la comprensión auditiva, y después desarrollan la lengua escrita, mediante la lectura y la escritura. Por lo tanto, la lengua oral es fundamental para que los estudiantes de inglés perfeccionen las cuatro habilidades lingüísticas (habla, comprensión auditiva, lectura y escritura) (August & Shanahan 2008). De hecho, potenciar las habilidades orales por medio de determinadas actividades (*storytelling*, *vocabulary usage*, *conversation*) contribuye al éxito futuro del alumno en lectura y escritura (Moats, 2009: 7).

Por todas las razones anteriores, he elegido centrarme en la lengua oral para el propósito de este TFG, porque desarrolla habilidades que son ideales para un estudiante de lengua extranjera y requiere un esfuerzo mayor de sus usuarios (Vigara, 1992: 20).

b) Características del inglés oral

La lengua *oral* se ha dividido en *habla espontánea* y *habla no espontánea* (Silva, 2001: 22), diferencia que es relevante para nuestro propósito:

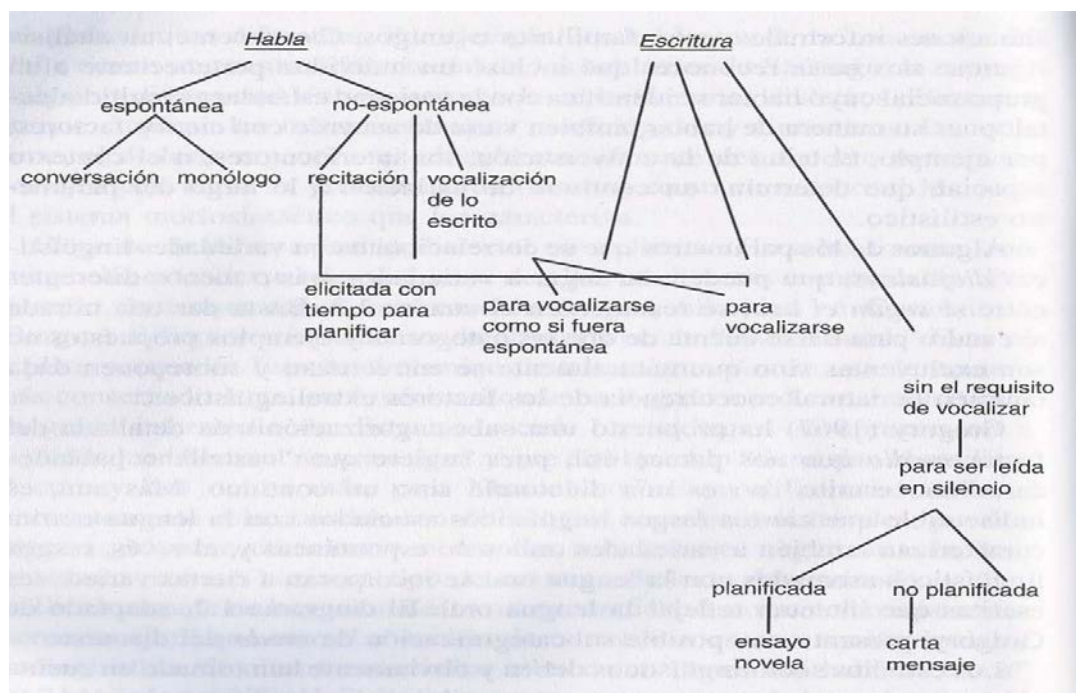


Figura 2.Silva (2001: 22)

- El habla que surge sin elaboración previa se correspondería con la lengua coloquial y se subdivide en *conversación* (cuando sucede entre dos o más participantes) o *monólogo* (cuando un hablante habla consigo mismo o realiza un soliloquio).
- El habla no espontánea se subdivide en tres subcategorías: *Recitación*, *habla elicitada con tiempo para planificar* y *vocalización de lo escrito*. La segunda de ellas, es un habla que se vocaliza como si fuera espontánea o que se planifica con anterioridad. Algunos autores (Chaume, 2001a: 72; Chaume, 2004: 168; Baños, 2009a y 2009b) la denominan *oralidad prefabricada* y la conciben como una modalidad de habla que se elabora con el fin de aparentar verosimilitud y espontaneidad (como en los documentos audiovisuales, entre otros).

En este trabajo, nos interesan los dos tipos de habla anteriores, tanto la planificada como la no planificada, son los ideales que tendría que alcanzar el estudiante español de inglés como de lengua extranjera.

Baños (2009b: 111-116) propone una extensa lista de las características de la lengua oral que, aunque el autor aplica a textos audiovisuales en español, coinciden con las peculiaridades de la lengua oral en general:

1. Nivel fonético-prosódico:

- Articulación relajada, pérdida de fonemas y aspiración de consonantes.
- Tendencia a respetar la norma culta y la pronunciación estándar clara.
- Entonación que dota al discurso de ritmo y expresividad.

2. Nivel morfológico:

- A pesar de la planificación, es posible encontrar errores debidos a la rapidez o a las improvisaciones.

3. Nivel sintáctico:

- Estructura ordenada, sencilla y breve.
- Estrategias que hacen que el discurso parezca más espontáneo: elipsis, orden pragmático, realce de elementos y mayor redundancia que en el registro escrito.
- Rasgos del habla espontánea: repeticiones, vacilaciones y titubeos.
- Yuxtaposición y coordinación de enunciados, a diferencia de los textos escritos. También conectores pragmáticos.

4. Nivel léxico-semántico (en el que se aprecia mayor convergencia entre la lengua oral espontánea y la elaborada):

- Creación léxica: neologismos, extranjerismos, tecnicismos, voces jergales.
- Expresividad léxica: metáforas, paremias, analogías, ambigüedades, referencias intertextuales y otros recursos coloquiales como vocativos, interjecciones o enunciados exclamativos.
- Términos no normativos: voces malsonantes con cierta medida.
- Léxico marcado en función de la caracterización del hablante.

McCroskey, Wrench y Richmond (2003) señalan las siguientes peculiaridades del inglés oral, que enfatizan la sencillez de esta lengua que permite que la audiencia lo entienda en el momento sin necesidad de información adicional:

- Tiene menos variedad de palabras y usa palabras con menos sílabas.
- Emplea oraciones más cortas que contribuyan a seguir el hilo del mensaje.
- Muestra más términos que expresan autoreferencia que ayuden a conectar con los oyentes (*I, me, mine, you, your*).
- Utiliza menos cuantificadores o numerales precisos. Emplea en su lugar más indefinidos (*many, few, some*).
- Hace uso de un número mayor de superlativos y palabras de significado extremo (*none, all, every, always, never*).
- Tiene más oraciones restrictivas (con *unless* y *except*).
- Repite más palabras y sílabas para recalcar ideas e información importantes.
- Usa más contracciones que contribuyen a una lengua conversacional.
- Emplea más interjecciones (*“ow!, Really?, No!, You’re kidding!”*).

- Muestra más palabras coloquiales y otras no frecuentes en la lengua general.

Completo las ideas anteriores con el siguiente cuadro en el que resumo las principales características del inglés oral, por contraposición a las del inglés escrito⁶:

WRITTEN ENGLISH	ORAL ENGLISH
<ul style="list-style-type: none"> • Precise, direct, planned, more sophisticated, chosen with greater deliberation and thought • No immediate feedback, more need to explain things clearly and unambiguously • Objective • Less personal • Validated by author's credibility • Can communicate across time and space • Non-retractable, it's forever and so are mistakes and flaws • Can be read repeatedly and closely analyzed • Driven by logic, organization, and explicitness • Essentially words • More formal (<i>Would you like to have lunch?</i>) • Can make use of punctuation, headings, layout, colours and graphical effects • Grammar: sentence length, subordinate clauses, complex language style • Vocabulary: Lexically dense, formal words, technical words, more verbs based phrase and predicative adjective 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversational, indirect, spontaneous • A dynamic transfer of information with immediate feedback, shared knowledge plays a major role, much unsaid or indirectly implied • Highly subjective • Able to engage the audience psychologically and to use complex forms of non-verbal communication • Used for immediate interactions • Once spoken, words cannot be retracted, although one can apologize for a mistake or offer clarification • Essentially sound • Less formal (<i>You wanna have lunch?</i>) • Can use timing, tone, volume, timbre, gesture and inflection, pauses, movement, visual cues to stress intonation and add emotional context • Grammar: repetitions, incomplete sentences, corrections, interruptions, long compound sentences with "and" • Vocabulary: slang, simple words (<i>doctor # practitioner</i>), more limited vocabulary, imprecise references, swearwords, colloquial expressions, fillers

Figura 3. Diferencias inglés oral y escrito

⁶Adaptado de Ferraro, V. & Palmer, Kathryn (2005), <http://www.omniglot.com/writing/writingvspeech.htm>

https://www.academia.edu/7344789/The_Difference_between_Written_and_Spoken_English

<http://www.speechnz.co.nz/wp-content/uploads/2012/07/Differences-between-Written-and-Spoken.pdf>(Consulta 9/6/2015).

Como venimos diciendo, en este TFG nos centraremos más concretamente en el aspecto oral de la lengua inglesa, pues es la destreza más evaluada por los diferentes organismos, la más compleja de llevar a cabo, la que hoy en día más personas pretenden dominar cuando quieren aprender una nueva lengua extranjera, pero, al mismo tiempo, en la que peores notas obtienen los españoles. Veremos los porqués a continuación.

4.3. BLOQUE TEÓRICO. Aspectos que han condicionado el aprendizaje del inglés en España. Análisis y soluciones.

El inglés, esa “asignatura pendiente” que reconoce tener hasta el 93% de los españoles (Mengual e Izzedin, 2013), parece resultar tan deseable como inalcanzable.

Según la Unión Europea (Comisión Europea 2005; 2006), menos del 30% de la población de nuestro país es capaz de desenvolverse en inglés y “solo uno de cada diez españoles asegura tener un nivel avanzado de esta lengua”, según un estudio de la OCU (Carretero, 2013). Si atendemos a las generaciones jóvenes, según los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (1999), el porcentaje de españoles que se encuentran entre los 15 y los 19 años y que se atreverían a mantener una conversación en lengua inglesa no llega al 40%, “situando a España como uno de los países más desfavorecidos de Europa en lo que se refiere a nivel oral en lengua inglesa” (Rubio y Martínez, 2008: 52).

En palabras de Rubio y Martínez (2008:51): “esta situación puede poner en peligro, entre otros aspectos, la cohesión social europea ante un claro desequilibrio de las oportunidades de movilidad laboral y estudiantil”, pues la posibilidad de dejar España para encontrar sobre todo trabajo se ven reducidas a unos pocos. Además, un 63% de los españoles piensa que “un mejor nivel ayudaría al país a salir de la crisis, al poder vender mejor su imagen y productos en el exterior” (Mengual e Izzedin 2013).

Por lo tanto, ¿qué factores han condicionado más el aprendizaje⁷ de la lengua inglesa en España? ¿dónde empezó todo y qué se puede proponer?

A pesar de que el interés por aprender a hablar inglés ha aumentado considerablemente en los últimos años, todavía un 71% de españoles se declara nada o poco satisfecho con su nivel de inglés (Carretero, 2013). El problema, como bien ha expresado recientemente Pérez Reverte en el programa *Salvados*, es que “somos más reaccionarios que revolucionarios” (La Sexta, comunicación personal, 31 de octubre de 2013), es decir, que nos quejamos en el momento y lugar equivocados: en los bares. Por eso mismo, porque los bares son bares y no un parlamento o un palacio de congresos y las discusiones

⁷Emplearemos indistintamente los términos “aprendizaje” y “adquisición”, aunque somos conscientes de la distinción que los especialistas hacen cuando con el primero se refieren a la L1 (lengua materna-español) y con el segundo a la L2 (lengua de llegada-inglés).

no van seguidas de un análisis crítico y coherente, el avance no se deja notar. De ahí que hayamos tomado cartas en el asunto y entremos a valorar críticamente los diferentes aspectos, así como sus posibles soluciones.

a) Aspecto individual

Cuando en mi introducción hablaba sobre esos daneses y alemanes cuya fluidez en lengua inglesa no tenía parangón durante mi estancia Erasmus, estaba sugiriendo que uno de los primeros factores que pueden llevarnos a encausar nuestro fracaso en el dominio de este idioma puede ser el factor individual.

Aspectos como la edad, el sexo, los factores de personalidad, cognitivos o afectivos (Martínez y Lirola, 2008:54) se pueden interpretar como características que influyen de manera directa en el éxito del aprendizaje. Pero aunque en casos concretos así sea, todos estos rasgos individuales de ninguna manera se pueden extrapolar a un pueblo o una nación. Dicho de otra manera, todos estaremos de acuerdo en que el hecho de que solo el 20% de la población española pueda mantener una conversación en inglés no apunta a que los españoles tengamos un menor coeficiente intelectual que los alemanes o los daneses.

Apoyándome en lo absurdo de tal afirmación, pasemos al siguiente aspecto.

b) Aspecto histórico-político: La política educativa de la España franquista

La España de Los Reyes Católicos, una España hercúlea e impenetrable, tocaba fondo tras la invasión francesa a manos de Napoleón Bonaparte (de 1808 a 1821) y la consecuente pérdida de las colonias de Cuba, Filipinas y Puerto Rico. Tal sentimiento de inferioridad afectó sobremanera a los intelectuales del 98, que reflejaron en sus obras la añoranza del paradigma de una España infranqueable; unas obras que repercutieron en una sociedad reacia a lo exterior, a lo extranjero.

La “unidad idiomática, religiosa y política” que Puga (1997:12) sostiene como los pilares de un país unido en el pasado impulsaron el deseo de convertir a España en lo que había sido, marcándose dos objetivos primordiales: 1) recuperar los valores católicos y 2) exterminar lo extranjero.

En primer lugar, el capitalismo como forma de política extranjera fue rechazado, y se impuso así “un modelo económico autárquico que buscaba el aislamiento de la nación” (Baliga, 2014: 9), que impidió que la economía global alcanzase a España y que pretendía abastecerse sin dependencias externas, alzando la figura del campesino como hombre ejemplar: religioso, trabajador y autónomo.

Con el siguiente fragmento de Rouco, nos hacemos una idea de la animadversión que sentían hacia los liberales y sus ideas ilustradas ya en 1824 los inclinados a recuperar una España pura y casta, a sabiendas de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras:

We acknowledge that a good command of French and English is one of the best accomplishments that a lady or gentleman can have [...] but we also know that this knowledge shouldn't be imparted until our youngsters have been educated in the Catholic faith otherwise dangerous effects might appear [...] We shouldn't forget that in French and English books you can find all the wrong and artificial arguments with which Rousseau and Voltaire have tried to ruin our Holy Religion (Rouco, 2002:259).

En cuanto a las políticas lingüísticas, el régimen tomó prestadas las ideas de Barnard sobre la importancia de una nación *monoglósica* en la que la lengua delimitaba fronteras y determinaba a la propia nación y a los propios individuos. Barnard (1969:56) aseguraba que “Each nation speaks in the manner it thinks and thinks in the manner it speaks [...] We cannot think without words”. El gobierno del dictador, por consiguiente, se esmeró en mantener la pureza de la lengua de Cervantes, creando políticas que asegurasen su predominancia frente a otras que podían amenazarla, como el euskera, el catalán o el gallego.

Incluso Miguel de Unamuno, intelectual del 98, se opuso al empleo de estas lenguas no castellanas que ya en esta época comenzaban a ganar popularidad. Defensor del casticismo y la hispanidad, este bilbaíno afirmaba (*apud* Resina, 2002: 112): “No puede haber más que una lengua para dirigirse pública y oficialmente al jefe del estado, que es órgano de cultura, y esta lengua es la lengua de cultura, la única lengua de cultura moderna que hay en España, su única lengua nacional, la lengua española”. Las *lenguas propias*, por consiguiente, se prohibieron bajo el lema: “[i]f you are Spanish, speak the language of the empire” (Skerret, 2010: 261-276).

La advertencia de “hablar en cristiano” (Puga, 1997: 12) por parte del régimen a vascos, gallegos y catalanes era constante en la vida pública a través de señales y carteles. Una mentalidad temerosa de “lo de fuera” que impidió la entrada de lenguas extranjeras y que derivó en el hecho de que escasos ciudadanos españoles fueran capaces de dominar fluidamente otro idioma que no fuera el castellano.

Como vemos, los cuarenta años de restricciones lingüísticas del Caudillo por preservar la lengua del imperio nos dejaron atrás en el dominio de lenguas extranjeras en comparación con otros países europeos. Como explica Morales, la enseñanza de lenguas extranjeras no era prioridad:

En relación con el número total de horas dedicadas a los estudios secundarios, en el 45% de los países las lenguas vivas ocupan entre 1/3 y 1/5 del horario total; en el 36% entre 1/6 y 1/8, y en el 16% entre 1/9 y 1/12. En España, con el plan de 1957, estábamos también en la última de las cifras: algo menos del 12%

del total del horario del plan de estudios corresponde al de lenguas vivas (Morales, 2004: 376).

Con estos porcentajes Morales argumenta:

“En este aspecto estábamos en los peores lugares, no de entre los países de nuestro entorno, sino de todo el mundo. Por poner solamente algún ejemplo, en países como El Salvador, Rumania o el Chad se estudiaban más lenguas extranjeras que en España. En nuestro plan de estudios, sólo la Religión, el Dibujo y la Formación patriótica ocupaban menos tiempo que el Idioma moderno” (Morales, 2004: 377).

No obstante, la industria del turismo y las inversiones extranjeras de los años sesenta hicieron que el gobierno franquista bajara la guardia, confiados en el peso hegemónico de la lengua castellana en el país. *Lingua franca* hasta la Segunda Guerra Mundial, el francés cedió el testigo al inglés que pasó a llevar la batuta de la economía mundial. Invocando a Hoffman:

Since the end of the last war nearly all Europeans, irrespective of class and occupation, have had access to foreign language learning at school, and today the first language offered as a foreign language is nearly always English. It used to be French, but now more and more countries have changed to English, some only quite recently (e.g. Spain and Turkey) while others made the switch some 50 years ago (e.g. Scandinavia and many parts of Germany) (Hoffman, 2000:13).

Franco dio prioridad al francés por cuanto que lo consideraba una lengua “de más prestigio”, posicionando a España como la excepción de Europa, pues era de los únicos países cuya primera lengua extranjera seguía siendo el francés y no el inglés, por “historical, geographical and cultural reasons” (Rouco, 2002: 258).

Si llevamos a cabo un análisis comparativo con aquellos países donde la lengua de Shakespeare ha adquirido un valor dominante a la par que sus lenguas maternas, podemos ver con claridad una diferencia grande con los países del Norte: Escandinavia, Bélgica, Holanda, Suiza, Alemania y Austria, principalmente. En palabras de Hoffman (2000:8), “In Scandinavia, Belgium, and the Netherlands, the English language has acquired a higher profile than anywhere else in Europe”. En las naciones mencionadas, “el inglés no era visto como una *lengua extranjera* sino como una *segunda lengua*” (Baliga, 2014:32), confiriéndole un status social mayor que en España, a pesar de que los procesos de adquisición eran idénticos (e incluso en España se destinaban más horas a aprender inglés que en Finlandia).

En Suiza y Bélgica, junto al estatus, también influyó en la valoración de la lengua inglesa la alta participación de estos países en el comercio internacional con el victorioso Estados Unidos, lo cual hizo que el inglés se viese no solo como *lingua franca*, sino como “vehículo para *intra-society communication*”

(Hoffman, 2000: 131), lo que conformó una serie de circunstancias idóneas para un veloz asentamiento del inglés en la sociedad. Por su parte, Alemania y Austria le concedieron gran importancia por su derrota en la Segunda Guerra Mundial, cambiando su política lingüística en las escuelas y pasando hace 50 años de enseñar francés a inglés. Según la Comisión Europea, en 2012, “Alemania y Austria eran dos de los países europeos en donde sus ciudadanos usaban diariamente el inglés, con un 58% de alemanes y un 61% de austriacos haciéndolo” (Baliga, 2014:33-34).

A finales de los años setenta, ya finalizada la dictadura y entrada la democracia, el inglés dejó de ser un estudio anecdótico y comenzó a sustituir al francés como idioma extranjero preferente en la enseñanza. Una necesidad que se extiende poco a poco para “create a sense of European identity and citizenship” (Byram, 2008: 206) en vistas a la creación de la Unión Europea.

Como hemos mencionado al principio, por causa de las pérdidas considerables que experimentó España en su decadencia ya en la época barroca, la invasión de los franceses en 1808 y la independencia de las colonias españolas, podemos entender el deseo del Caudillo por devolver a nuestro país al lugar prominente del que gozaba en la época de los Reyes Católicos. No obstante, el precio que había que pagar por ello “exigía un enfoque centrado en las tradiciones del pasado, como una economía agrícola, un modo de vivir fuertemente influido por valores católicos, y, sobre todo, una sola lengua que resistiría la contaminación de otras, [...] asegurando que las fronteras del país se definieran claramente” (Baliga, 2014: 37). Este abandono de lo moderno y de la globalización, el deseo de preservar lo español y rechazar lo extranjero sumió a España en un retraso cuyas consecuencias aún padecemos.

Veamos a continuación el siguiente aspecto, que hunde sus raíces en el franquismo y llega hasta nuestros días con menos cambios de los deseados.

c) Aspecto mediático: La televisión y el doblaje

A partir de la evidencia del doblaje como método de transferencia lingüística audiovisual preferente en el mundo globalizado de hoy, esta categoría pretende problematizar el fenómeno del doblaje audiovisual con el fin de comprender hasta qué punto contribuye o perjudica al aprendizaje del inglés.

Como sabemos, el gobierno de Franco también puso en marcha unas políticas culturales que, a cargo de las industrias culturales, mantuvieron ciertos valores y normas con el afán de perpetuar el orden social, promocionando una “Evasion Culture” que permitía disponer de instrumentos de integración social y de “political unawareness”, gracias al cine, principalmente. La censura fue clave para mantener intactas la pureza española y la moralidad de los españoles sin amenaza de “lo exterior”, preservando el “espíritu nacional”, y manteniendo la hegemonía cultural. Dicha censura abarcaba la supresión de películas y series en versión original, siendo necesario el doblaje para su publicación y, en

la mayor parte de los casos, con modificaciones. Así lo recuerda en una entrevista Elsa Fábregas, la más veterana dobladora española: "Lo pasábamos mal cada vez que la censura destruía el guion de una película, cada vez que omitíamos frases de un diálogo o pronunciábamos palabras que nadie había dicho [...] Si añadíamos algo es porque nos obligaban" (*El País*, comunicación personal, 30 de julio de 2008).

El doblaje en España fue durante décadas el vehículo privilegiado de la censura franquista (Gubern, 1975), que provocó que la política cultural española fuera el hazmerreír de críticos nacionales y extranjeros. Por poner algunos ejemplos, en la película "Mogambo", con el fin de ocultar un adulterio, el régimen transformó la relación de Linda (Grace Kelly) con su marido en una relación de hermanos que permitiera justificar su atracción por el protagonista, el cazador Marswell (Clark Gable) (Palencia, 2004). Alejandro Ávila (1997), en su libro "La censura del doblaje cinematográfico en España", reúne las distorsiones del doblaje por la censura y la obsesión por evitar, no sólo contenido audiovisual que atacara la moral del imperio, sino el terror ante palabras como "virgen", transformada en "doncella" o frases como "hacer el amor", cuya mención se obligó a modificar o eliminar en multitud de ocasiones. Asimismo, las frases que aludían de manera "impropia" a la religión católica también hubieron de ser modificadas, como vemos en los siguientes filmes de la época:

- "Teresa la ladrona" de Carlo di Palma (1973): "Rollo 12º: en el doblaje, suprimir el apodo de ´Cristo`, que se aplica a una de las presas (...) o sustituido por otro de significado que no tenga fundamento religioso, cuantas veces aparezca en el film" (Ávila, 1997:173).
- "No sé nada, pero lo diré todo" de P. Richard (1973): "Rollo 10: Suprimir frase: ´No existe Dios`" (Ávila, 1997:130).
- "Romeo y Julieta" de F. Zeffirelli (1968): "Rollo 13: suavizar la expresión ´por la hostia sagrada`" (Ávila, 1997:130).
- "Niní Tirabuscio" de Marcello Fondato (1970): Suprimir toda alusión al Papa y a los confesores autorizados así como el título de Eminencia que se puede sustituir por el de Excelencia" (Ávila, 1997:176).

Estas mutaciones que sufrieron las películas y series a su entrada en la España fascista privaron a la sociedad no solo de nuevas formas de ver la vida, sino también de una saludable exposición a las lenguas extranjeras. Sin entrar en descalificativos como "crimen" para referirse al doblaje como aseguraban figuras como Mendez-Leite, director de la Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid, sí que es cierto que el doblaje ha dificultado nuestro aprendizaje y nuestro contacto con otras lenguas y culturas.

De hecho, es cuanto menos curioso ver cómo, a pesar de que la censura hace ya tiempo que dejó de servir de mecanismo ideológico, aún hoy seguimos prefiriendo el doblaje como procedimiento de transferencia lingüística. Tanto es así, que pocos países del mundo tienen un sector del doblaje tan

especializado y variado como España, por lo que no podemos despreciar el beneficio económico que ello supone. Su desaparición también perjudicaría a muchos millones de espectadores hispanohablantes, acostumbrados a las versiones dobladas y reacios a la versión original y/o al subtítulo.

A pesar del coste que supone la industria del doblaje, la demanda que durante años ha poblado el sector cinematográfico ha originado que el acceso al contenido audiovisual original no resulte sencillo. Esto ocurre no solo en nuestro país, sino también en otros países europeos cuya lengua mayoritaria consigue mercados amplios, como Francia, Italia y Gran Bretaña que, junto con España y según datos de *The European Institute for the Media*, del 80 al 100% de los programas audiovisuales en lengua extranjera se doblan, mientras que en Holanda, Grecia, Portugal y Escandinavia del 85% al 94% de programas audiovisuales extranjeros se subtitulan (Palencia, 2004:1).

Este paso al subtítulo se traduce, sin duda, en una mayor exposición a las lenguas extranjeras y, a su vez, en un mayor nivel de comprensión auditiva por parte de estas comunidades. Como en la moderación está la virtud y dado que el afán de este TFG es mejorar en la medida de lo posible el aprendizaje de la lengua inglesa, pienso que sería interesante adoptar tres medidas en este sentido:

- En primer lugar, mantener a los profesionales del doblaje para que la lengua española sea respetada y cualquiera pueda disfrutar de una película o serie en su lengua madre.
- En segundo lugar, responder a la creciente demanda social de contenido en V.O., dado que hoy en día, en España es más complicado que en otros países de nuestro entorno visualizar una película o serie en la lengua original.
- Y en tercer lugar, sería muy inteligente cultivar una tradición del subtítulo que en los países escandinavos, por ejemplo, ha logrado otorgar a la sociedad una ventaja abismal con respecto a otros países europeos en nivel de inglés.

Esta última medida no puede realizarse de la noche a la mañana y requiere tiempo para que la sociedad poco a poco vaya a acostumbrándose a una nueva forma de ver contenido audiovisual, menos cómodo pero que, sin quererlo, nos hace bilingües.

Las ventajas de este aspecto las veremos reflejadas en ejemplos en el punto c) del Bloque Práctico.

d) Aspecto educativo: Horas de enseñanza, formación de docentes, metodología

Este apartado se antoja el más extenso por ser también el más trascendente, pues, a diferencia de las categorías anteriores donde la sociedad fue actor pasivo del legado recibido, en esta categoría, la sociedad española actual es sujeto activo y último responsable de las consecuencias de aplicar un sistema educativo u otro. Por seguir el orden cronológico, sí que es cierto que desde el comienzo de la democracia el sistema educativo mejoró considerablemente. Como expresa Romero:

Con el paso de los años y fundamentalmente con la incorporación de la LOGSE, donde se fomentaba el estudio del inglés como idioma extranjero preferente, la enseñanza y el aprendizaje de este idioma mejoró sustancialmente si lo comparamos con la situación previa de la que partía su estudio en nuestro país. Si bien es cierto que hubo una evolución, una generalización, una mayor incorporación de alumnos que estudiaban inglés, también es cierto que los resultados obtenidos desde la incorporación de este idioma al currículo del sistema educativo, no han sido los deseados (Romero, 2011: 2).

Es bien sabido por todos la pronta incorporación del inglés a la enseñanza de hoy en día, ya que España es uno de los pocos países europeos en los que la lengua inglesa aparece ya en la educación infantil y prosigue en la educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, “una media de tres a cuatro horas a la semana” (Romero, 2011:3).

Semejante número de horas junto con la obligatoriedad de realizar un examen de dicha materia en Selectividad o PAU para acceder a la universidad, independientemente de los futuros estudios que se realicen *a posteriori*, parecen representar un sistema educativo capaz. Tanto es así que casi un 60% de los padres considera que la enseñanza de idioma que reciben sus hijos es entre “Buena” y “Muy buena”, como vemos en la siguiente imagen, que refleja los resultados obtenidos a la pregunta “¿cómo valora Ud.: muy buena, buena, mala o muy mala la enseñanza de idiomas que recibe/n su/s hijo/s/a/s en su centro de enseñanza?” (CIS, 2014:20):

	Muy buena	Buena	(NO LEER) Regular	Mala	Muy mala	Ningún idioma	N.S.	N.C.	(N)
Primer/a hijo/a	14,8	45,1	16,6	8,9	3,0	5,5	3,8	2,2	(729)
Segundo/a hijo/a	12,6	43,7	18,2	8,7	4,5	4,8	1,7	5,9	(357)
Tercer/a hijo/a	13,2	39,5	23,7	7,9	2,6	5,3	7,9	-	(38)
Cuarto/a hijo/a	-	40,0	-	40,0	-	-	20,0	-	(5)
Último/a hijo/a en edad escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	(0)

Figura 4. Valoración de los padres con respecto a la formación en lenguas extranjeras de sus hijos.

A la vista de un sistema aparentemente sólido y una amplia aceptación por parte de la sociedad de su buen funcionamiento, ¿cómo es que el porcentaje de padres conformes iguala al de jóvenes entre 15 y 19 años que rechazaría mantener una conversación en inglés?

1. Como introducción a este análisis, comenzamos apuntando al presupuesto asignado a la educación. Y es que, como es lógico, según Rubio y Martínez (2008:55), “Aquellos países con mayores índices de desarrollo y sistemas públicos mejor organizados tienen un índice mayor de hablantes de lengua extranjera”. Por tanto, una vez alcanzado el gasto mínimo por alumno (Europa ya lo ha logrado), el incremento de la partida presupuestaria destinada a la educación no predispone a un mayor éxito. De hecho, Andreas Schleicher, jefe de analistas de PISA “atribuye sólo un 10% del total de la variación en las notas al dinero gastado por las autoridades” (Soriano,

2012). No es, por consiguiente, el aspecto cuantitativo el que marca la diferencia. Como vemos en la figura siguiente, los resultados del informe PISA 2009, al menos en matemáticas, demuestran que algunos países (Noruega, Luxemburgo), cuyo gasto educativo es notablemente superior a la media, obtienen peores resultados que otros en los que la cantidad destinada a la educación es inferior (Corea, Finlandia):

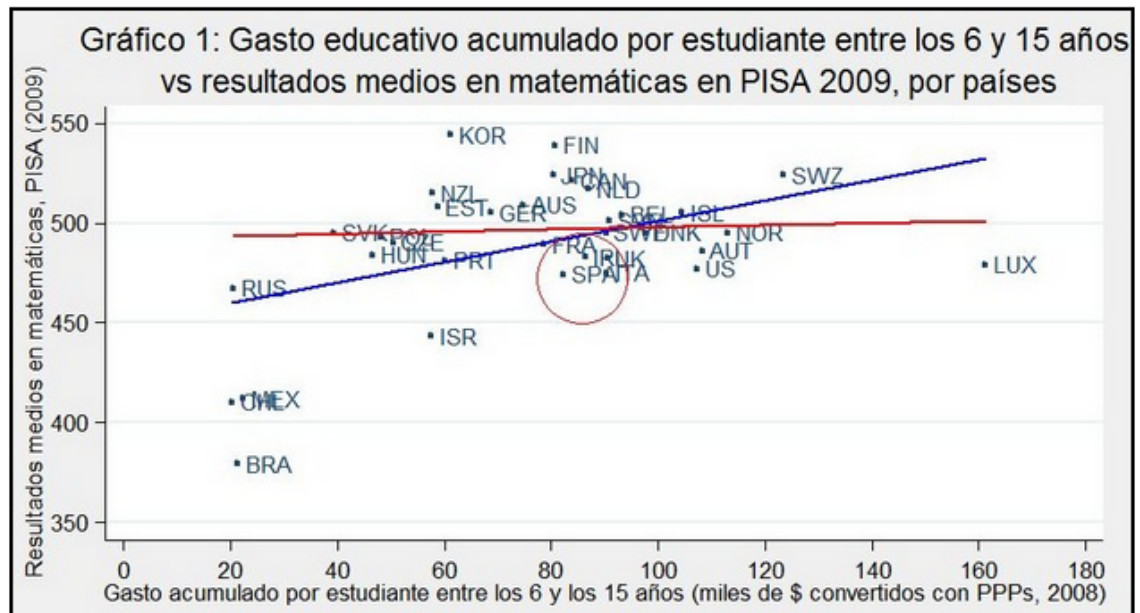


Figura 5. Gasto educativo

España, como podemos comprobar, contribuye con una partida similar a la de países de nuestro entorno, como pueden ser Italia o Francia, pero consigue unos resultados inferiores. Por consiguiente, vemos cómo el gasto en educación no es la principal causa de nuestra escasa destreza en la lengua de Shakespeare, en comparación con otros países de la Unión Europea.

2. En segundo término, también es lógico pensar en la directa proporcionalidad existente entre el número de horas de instrucción y el nivel de aprendizaje. De hecho, reconocidos expertos, como Kettemann (1997: 36), así lo afirman: "increased class time and early learning would give students more exposure to the language". No obstante, atendiendo al estudio de Eurydice (2003), vemos cómo esta supuesta correlación pierde fuerza, dado que el número de horas de enseñanza del inglés de sistemas educativos europeos como el de Suecia y España es similar (790h y 800h, respectivamente), pero no así el número de hablantes de esa lengua (85% en Suecia y 20% en España, según la Comisión Europea 2005). En otro ejemplo, el caso de Grecia (657h) y Francia (824h), el mayor número de hablantes de inglés se corresponde con el país cuyo sistema educativo dedica menos horas a su enseñanza: un 44% de griegos, en contraposición con un 32% de franceses. Por de pronto, pues, las horas de enseñanza tampoco parecen ser una de las claves.

3. En tercer lugar, tenemos la formación del profesorado, una pieza fundamental para llevar a cabo una buena práctica docente en la que la formación universitaria es clave según algunos especialistas (Zabalza, 2003; López, 2005; Carrasquillo y Rodríguez, 2008) y que está muy relacionada con el último aspecto que analizaremos: la metodología.

A pesar de que los grados de Estudios Ingleses (antigua Filología Inglesa) y Magisterio de Lenguas Extranjeras ofrecen otras salidas laborales, aparte de la docencia, bien sea la investigación, la administración, las industrias del turismo o editoriales, etc., aquellos profesionales que finalmente consiguen una plaza en la educación primaria y secundaria pública española, en su inmensa mayoría, han estudiado una de estas dos titulaciones. No obstante, en ellas el número de créditos de enseñanza lingüística es verdaderamente exiguo. Para corroborar esta afirmación, voy a analizar brevemente los planes de estudio de ambas carreras en algunas universidades nacionales que he seleccionado aleatoriamente (tanto del norte como del sur de España) para obtener una visión global:

- Con respecto a Filología Inglesa, la Universidad Complutense presenta un plan de estudios con 162 ECTS de asignaturas obligatorias y troncales. De estos, aproximadamente 70 ECTS van enfocados a aspectos lingüísticos: gramática, fonología, fonética, semántica, etc. Los otros 92 ECTS van destinados a la formación del alumnado en materias que, según la universidad, son de Formación Básica como *Historia Cultural Anglo-Norteamericana* o *Introducción a los Textos Literarios en Lengua Inglesa*. Como asignaturas obligatorias presentan las siguientes:

Filología inglesa (UCM)
Literatura Inglesa hasta 1800
Literatura Inglesa de 1800 a 1900
Teatro Renacentista Inglés
Historia de la Lengua Inglesa
Literatura de los Estados Unidos hasta 1850
Literatura de los Estados Unidos de 1850 a 1900
Poesía Modernista Anglonorteamericana
Ficción Modernista Anglonorteamericana

Figura 6. Tabla de materias optativas en la titulación de Filología Inglesa en la UCM

- El plan de estudios de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca, por su lado, es aún más desolador. Vemos cómo, de 194 ECTS obligatorios y troncales, únicamente 63 ECTS se

destinan a la adquisición de competencia lingüística. Es decir, que menos de un tercio se destina a la preparación del alumnado en las cuatro destrezas. Por contrapartida, casi un 70% de los estudios (131ECTS) van dirigidos a la formación obligatoria de los estudiantes en otros aspectos como la literatura, la novela o el teatro:

Filología inglesa (USAL)
Teoría de la literatura
Literatura española
Literatura norteamericana
Literatura inglesa: Restauración y Neoclasicismo
Historia de la literatura inglesa
Historia de la lengua inglesa
Novela norteamericana siglo XX
Teatro Norteamericano siglo XX

Figura 7. Tabla de materias troncales en la titulación de Filología Inglesa en la USAL

En ninguna de las dos universidades se ofertan asignaturas que traten la didáctica, ni en la parte troncal ni en la optativa. Eso sí, en la de Salamanca se contemplan asignaturas optativas como *Culturas Arameo Parlantes* o *Romanticismo Norteamericano: Mitos y Superhéroes* que, desde mi humilde punto de vista, no considero que doten al profesorado de un conocimiento imprescindible para formar a alumnos en lengua inglesa.

- En el caso de Magisterio, y el futuro profesor especialista de inglés en la Educación Primaria, la situación no mejora. En la Universidad del País Vasco, por ejemplo, en los dos primeros años, no se imparte ni una sola materia de inglés. En tercero, únicamente una: *Lengua extranjera y su didáctica*. Y en cuarto, se recibe la mención que faculta al alumno para dar clases como *Maestro en Lengua Extranjera*, una vez ha superado en tercer curso una sola asignatura de 6 ECTS llamada “2ª Lengua extranjera” y los 30 ECTS de las asignaturas que se presentan a continuación:

Magisterio. Mención en Lengua Extranjera (UPV)
Didáctica de la Lengua Extranjera
Desarrollo de la Competencia Lingüística en Lengua inglesa
Inglés para el Aula de Infantil y de Primaria

Competencia Comunicativa en Lengua Inglesa

Figura 8. Tabla de materias en la titulación de cuarto curso de Grado en Educación de la UPV

- En Granada la situación es parecida o podría decirse que incluso algo peor, pues la mención se obtiene superando solo 24 ECTS:

Magisterio. Mención en Lengua Extranjera (UGR)
Enseñanza y Aprendizaje de la lengua extranjera
Didáctica de la cultura de la lengua extranjera
Competencia comunicativa en lengua extranjera
Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera

Figura 9. Tabla de materias en la titulación de cuarto curso de Grado en Educación de la UPV para obtener la Mención en Lengua Extranjera

Como vemos, la formación en lengua inglesa es terriblemente escasa, tanto en la titulación de Filología Inglesa como en la de Magisterio de Lenguas Extranjeras, ya que esta última muestra una troncalidad total de apenas 30 ECTS de formación en lengua inglesa en los cuatro años de duración y de 38 ECTS de prácticas, lo cual supone menos del 30% de la formación universitaria del estudiante.

Y si dicha formación es pobre, así será la de los alumnos, puesto que aspectos como la buena pronunciación del profesor es fundamental en los niveles iniciales del aprendizaje debido a factores como la edad. De acuerdo con Rubio y Pavón (2004:412), “children possess cognitive and psycho-affective characteristics which undoubtedly favour the acquisition of L2 sounds in early stages”. La producción oral del alumnado es muy sensible y variante en función de la competencia oral del profesor. Por consiguiente, si la competencia lingüística y la capacidad comunicativa del docente no han sido desarrolladas en profundidad durante su periodo de formación universitaria, ello repercutirá, desde luego, en el proceso de adquisición de la lengua por parte del alumno.

4. Además de la competencia en lengua extranjera, existe un gran número de autores que apuntan a la importancia de la formación didáctica del profesorado, es decir, los conocimientos didácticos que permiten la “explotación de las actividades orales en el aula o la gestión de los alumnos (disciplina, control)” (Aaes, 1997; Knight, 2005; Martínez, 2007).

En cualquier caso, ambos aspectos carecen del suficiente espacio en los planes de estudio de estas dos carreras. Y por tanto, si se quiere estar preparado, la formación ha de

dejarse en manos del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) o másteres que, por supuesto, no están al alcance de todos. Sobre todo, en los tiempos que corren.

5. En España, como hemos visto en el análisis de los aspectos histórico-políticos, la dictadura apartó todo aquello que podía amenazar la lengua española y, en consecuencia, la enseñanza de lenguas extranjeras y su dominio se retrajo, en comparación con las nuevas ideas que en Europa vislumbraban la llegada de la globalización.

Debido básicamente al franquismo, la formación de los docentes en lenguas extranjeras quedó estancada, lo que supuso que las siguientes generaciones tuviesen, lógicamente, un menor nivel que sus homólogas en el resto de países europeos. Para visualizarlo bien, he elaborado una tabla muy sencilla. En ella, se muestran unos datos que describen la edad de dos profesores y dos alumnos hipotéticos. Los Alumnos A y B representan a posibles docentes que imparten clase en la actualidad en Secundaria, con una edad que rondaría entre los 40 y los 60 años:

Profesor A	1935	1960	1975	1995
	0 años	25 años	40 años	60 años
Alumno A	1955	1980	1995	2015
	0 años	25 años	40 años	60 años
Profesor B		1955	1980	1995
		0 años	25 años	40 años
Alumno B		1975	2000	2015
		0 años	25 años	40 años

Figura 10. Tabla hipotética sobre edades de docentes y discentes

Como vemos, el Alumno A y el Alumno B se formaron en base a los conocimientos que, respectivamente, les proporcionaron el Profesor A y el Profesor B, quienes comenzaron con su tarea docente en 1960 y 1980, con 25 años de edad, aproximadamente. En esas fechas, como hemos analizado en el aspecto histórico-político, la dictadura había impedido o, al menos, limitado la enseñanza de lenguas extranjeras y, por tanto, un gran segmento de los profesores actuales de inglés que dan clase a nuestros jóvenes fueron enseñados por unos docentes cuya formación se vio truncada por la dictadura. Con la inmensidad de obstáculos a la que fueron sometidas las lenguas extranjeras, es sensato concluir que la calidad educativa no primaba en esa época, arrastrando un déficit que llega hasta nuestros días en lo que se refiere a calidad de profesorado.

No cabe duda de que esta insuficiente formación fue consecuencia de una etapa de nuestra historia, que, lógicamente, no tiene vuelta de hoja. No obstante, la dictadura parece

habernos dejado imposibles, dado que parecemos incapaces de salir de este círculo vicioso donde predomina un sistema que impide que la educación se oxigene y evolucione. Me refiero a que en España, el sistema que permite conseguir una plaza como funcionario público en un colegio del Estado, no se asegura de que, cada año, las competencias de estos y su calidad como docentes aumenten o, al menos, se mantengan. Es decir, no disponemos de mecanismos que controlen ese aprendizaje continuo por parte de los profesores de inglés que, a diferencia de los de matemáticas, precisan de reciclarse constantemente para estar al día de metodologías innovadoras, técnicas pedagógicas, etc. Considero, por tanto, que no es de recibo permitir que una persona, por sacar una plaza, no asista a cursos de formación, seminarios sobre pedagogía y didáctica, etc. en los cuarenta años de labor docente, y continúe sirviéndose de los conocimientos, muchos desfasados, que adquirió al titularse hace diez, veinte, treinta o incluso cuarenta años.

6. Aunque está lejos de ser clave en el éxito o fracaso de un sistema educativo en cuanto a la enseñanza del inglés, también nos gustaría hacer referencia al aspecto salarial. Y es que, a nuestro juicio, el hecho de que la remuneración en la educación pública española la determine la antigüedad y no el esfuerzo puede originar malestar entre el profesorado que ve que, tanto el que se esfuerza como el que no, obtiene el mismo sueldo a final de mes, mermando a aquellos con mejores atributos y perjudicando, como consecuencia, la formación del alumnado. Y es que “los estudios internacionales destacan que, para mejorar la actitud de los profesores, es fundamental asociar su remuneración a su rendimiento” (Soriano, 2012).

Si se me permite, pondré un ejemplo de un caso que es más que probable que pueda estar ocurriendo ahora en España. Presupongamos que un profesor se sacó la plaza de docente de inglés de secundaria en 1980 y lleva treinta y cinco años trabajando en un colegio público. Según la ley española, este profesional puede motivar a sus alumnos con actividades nuevas o usar el mismo libro de gramática de hace treinta años, puede haber asistido a cursos de reciclaje para perfeccionar su pronunciación o ni siquiera molestarse en hablar inglés en clase, puede transmitir a sus estudiantes interés por aprender inglés y viajar o simplemente mandar hacer los mismos ejercicios del *Present Simple* y el *Present Perfect* desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato, porque este profesor va a ganar cada año un poco más, independientemente de si enseña bien o mal. Todo esto permite, por consiguiente, que una vez sacada la plaza, uno tenga carta blanca para ser una persona eficiente o no. Muy a mi pesar y al de todos, es la realidad en la que vivimos y para nada considero que este sistema nos beneficie.

Puesto que la crítica sin soluciones no sirve, propondré algunas a este respecto, siendo consciente de que no vienen por reemplazar al profesorado cada año en función de su preparación (puesto que ningún docente tendría un sueldo estable), ni esperar treinta años hasta

que las nuevas generaciones mejor formadas entren a la plantilla de docentes, puesto que no avanzaríamos nunca.

No obstante, sí puede ser una solución bien inteligente exigir que, cada ciertos años, los funcionarios que hayan obtenido una plaza como funcionarios del Estado tomen parte en “cursos de reciclaje o de estancias en el extranjero para mejorar su capacidad comunicativa y, por ende, la de la enseñanza de inglés” (Romero, 2011: 5). La participación en cursos en el extranjero, la atención de seminarios sobre metodologías, didáctica, pedagogía o psicología, así como presentarse a exámenes externos:

- sacaría a flote la vocación por la que debieran haber escogido tal profesión, aumentando la motivación en clase,
- mantendría el nivel y la fluidez apropiados para la enseñanza de esta lengua extranjera y
- evitaría que los conocimientos se enquistasen.

Para conseguirlo, solo es necesario dotar de más autonomía a los centros de enseñanza como ocurre, entre otras muchas cosas, en Finlandia, que destaca porque solo a sus estudiantes más prestigiosos se les permite tener en sus manos la educación del país. Según Melgarejo (2006), ese país presume de unos niveles record en lectura comprensiva y muchas otras destrezas, precisamente porque en los últimos quince años se ha esforzado para que acceder a la formación universitaria sea un camino difícil de superar, lleno de requisitos exigentes y una carga crediticia compleja, muy superior a la del resto de las universidades de otros países europeos.

Aumentar las notas de corte de las carreras como Filología Inglesa y Magisterio, y modificar los planes de estudio pueden ser medidas que a largo plazo podrían ponernos a la altura de Europa en cuanto a la competencia lingüística de los profesores, pero es cierto que se necesitarían varios años de lucha y trabajo. Por eso, medidas como la participación en cursos de reciclaje también podrían ser productivas a corto plazo.

7. Para finalizar este denso aspecto educativo, se torna indispensable atender a la metodología como principal responsable de la manera en la que se desarrolla la labor docente, cuya importancia secundan diversos estudios que aseguran la existencia de una relación directa entre la interacción del aula y la adquisición del idioma (Ellis, 1990: 93-129; Hannan y Silver, 2005; Thompson y Muntigl, 2008: 107-132). Esta afirmación, por tanto, nos lleva a pensar en la labor del profesor para conseguir un efecto saludable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Dicha labor ha de ser entendida como un aspecto primordial en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (oral, escrita, comprensión lectora y auditiva) y su consiguiente adquisición del idioma. No obstante, siempre se le concederá mayor dedicación a una que a otra

en función de la metodología aplicada. Puesto que consideramos que la metodología mantiene una relación directa con los datos tan pobres en el dominio de inglés de los españoles, hemos creído apropiado repasar brevemente en el siguiente apartado los diferentes métodos que, a lo largo de la historia, se han empleado para enseñar lenguas extranjeras y, a partir de ahí, llevar a cabo el análisis de la metodología escogida en España.

d.1) Métodos didácticos tradicionales de la enseñanza/ aprendizaje del inglés. Caso de España

Como bien explica Otero (1998:1), “Durante siglos aprender lenguas extranjeras era sinónimo de aprender el griego o el latín. A partir del siglo XVIII y XIX, se pasó a enseñar otras lenguas en las escuelas, con un fuerte influjo del latín [...]”. Este salto a la enseñanza de otras lenguas como el francés, no obstante, estuvo marcado por el modelo empleado para la enseñanza de las lenguas clásicas, como es el *Método Gramática-traducción*.

Este modelo hacía hincapié en la literatura y, por tanto, la escritura y la lectura eran sus enfoques principales (Callejón, 2009:2). Todo consistía en la memorización de reglas gramaticales, declinaciones, conjugaciones, vocabulario y traducción de oraciones descontextualizadas, siempre fijándose poco en la pronunciación (Brown, 1993) y mucho en la forma. Como vemos, era un método centrado completamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras con un fin traductológico y no comunicativo, dedicando “una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación” (Alcalde, 2011:13), partiendo de la lengua materna y vinculado siempre a ella.

El *Método gramática-traducción* dominó la enseñanza de lenguas extranjeras hasta bien terminada la Segunda Guerra Mundial (Alcalde, 2011:12), dando paso a un método cuya base no era ya la concepción de la traducción, sino la interacción oral en lengua meta. Este método se conoce como el *Método directo* o *natural* y, en palabras de Alcalde (2009:13), “nace del intento de desvincularse de la metodología utilizada para las lenguas clásicas para desarrollar un nuevo procedimiento más acorde con la lengua hablada ´viva`”. De esta manera, asegura el autor, “comienzan a aparecer en la segunda mitad del siglo XIX numerosos teóricos y críticos de la didáctica de lenguas, que defienden la eliminación de la gramática y la traducción, y proponen un método más ´natural`”. El aprendizaje consistía en preguntas y respuestas de profesores a alumnos y viceversa, centrándose, sobre todo, en la pronunciación. Un método en el que las reglas gramaticales no eran lo fundamental, sino que se iban aprendiendo a medida que se cometían errores. Es decir, era un método deductivo: de los ejemplos a la norma.

Muy influenciado por el estructuralismo lingüístico y volviendo a situar la gramática como punto de partida, nació como sucesor el *Método audio-lingüístico* que, al igual que el *Método directo*, surge de la necesidad de perfeccionar la destreza oral. El *Método audio-lingüístico* nace como consecuencia de la

Segunda Guerra Mundial, en la que se requiere de la formación de americanos en otras lenguas de manera rápida y segura (Alcalde, 2011: 14). De acuerdo con Callejón (2009:3), “los principios básicos de este método son conductuales: el aprendizaje es un proceso mecánico de formación de hábitos, el cual se crea por la repetición de una secuencia de estímulos y respuestas”. Este método también “enfaticó la destreza oral, con la utilización de diálogos y aprendizaje de estructuras contextualizadas” (Otero, 1998:2), cuya lengua vehicular era la L2 y donde la pronunciación volvía a cobrar importancia.

Alcalde (2011:16) argumenta que la última metodología que analizaremos, el *Método o Enfoque comunicativo*, “fue el resultado de las carencias que presentaban las metodologías existentes”, que pusieron de “manifiesto que ninguna conseguía por sí misma el objetivo de que el alumno aprendiera a comunicarse en todos los sentidos”. Sánchez (1992: 408-409) menciona las directrices de este método:

- Expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basada en la comunicación diaria.
- Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo.

Huelga decir que, aparte de los citados, existen otros muchos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras: método *audiovisual*, *intermediario*, *sugestopedia*, *respuesta física total*, *silencioso*, *aprendizaje por tandem*, etc.

No obstante, el método protagonista del que nos valemos en el bloque práctico de este TFG, concretamente a nivel gramatical, no es ninguno de los anteriores. Se denomina *Análisis Contrastivo* (AC), surge en Europa Central y finaliza su desarrollo en Norte América, donde Robert Lado propone “la lingüística contrastiva como vehículo para identificar las áreas de dificultad en alumnos que aprenden una lengua extranjera” (Blázquez, 2010: 2). Es decir, pretende centrarse en la corrección de errores recurrentes por parte de los estudiantes de L2, predecir estas dificultades y dedicar las clases a solventarlas.

A pesar de lo interesante que pudiera antojarse un análisis en profundidad acerca de todos estos métodos, asunto al que se le podría dedicar otro TFG e incluso una tesis doctoral, nuestro trabajo no nos permite excedernos en espacio, por lo que en el segundo bloque nos centraremos en las posibilidades de la metodología que proponemos (Análisis Contrastivo).

Ahora bien, ¿qué metodología se sigue en España? ¿Es un factor relevante en nuestro escaso dominio del inglés?

Según el número XII del Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos [...] La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora, y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales [...] (BOE 2013: 97865).

Por si esto fuera poco, consultamos el Boletín Oficial del Estado de este mismo año (2015) en el que se expone que:

La materia Primera Lengua Extranjera, en sus distintas modalidades contribuye en primer lugar, y de manera fundamental, al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (BOE 2015:422).

Por recoger otra opinión, me valgo de la definición de “lengua” que aportan los miembros de la Real Academia: “Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana” (DRAE).

Como vemos, las alusiones de las anteriores instituciones a la envergadura de la destreza oral dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras son repetidas y contundentes. Por tanto, dentro de un sistema que apuesta por la educación, cabría pensar que la metodología seguida por nuestros centros debiera ajustarse a la ley y concediera un mayor énfasis a la destreza oral dada su mencionada relevancia. Y de no ser así, sería coherente que el reparto del tiempo destinado a las horas de lengua inglesa en las aulas se hiciera de manera alícuota, alcanzándose un dominio equitativo de cada una de las destrezas por parte de los discentes.

Lamentablemente, viendo este gráfico sobre el nivel de rendimiento, nos damos cuenta de que hay algo que no encaja:

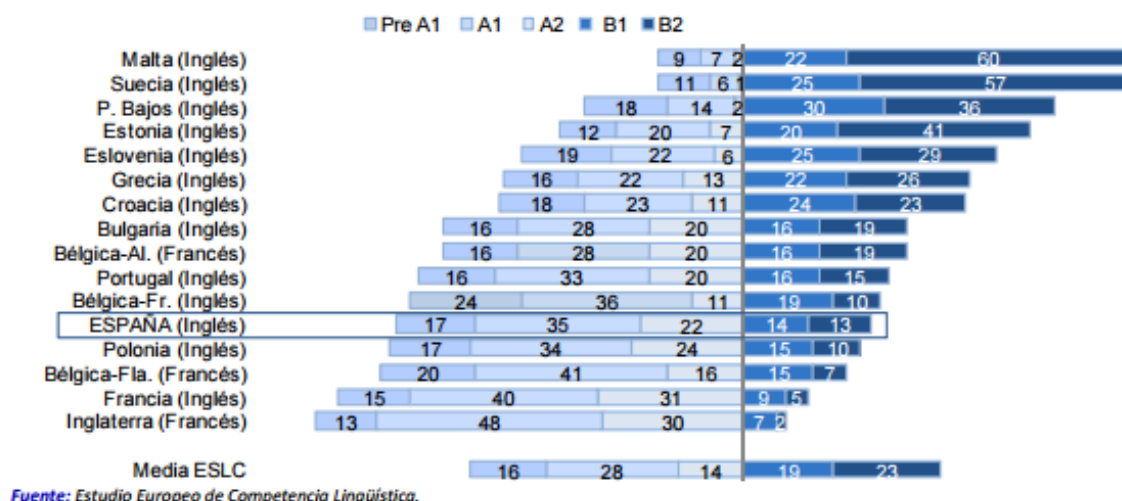


Figura 11. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la competencia en la primera lengua extranjera en el año 2011

Las alusiones a la importancia de la habilidad oral de la que tanto habla la ley española caen por su propio peso y se convierten en papel mojado ante una realidad muy diferente, en la que no solo no se le concede un especial énfasis en las aulas, sino que aparece de manera casi anecdótica. La razón de todo esto es que el método que sostiene nuestra educación en términos del aprendizaje de lenguas extranjeras es el que se utilizaba en el siglo XVIII y XIX: el *Gramática-traducción*.

En España, en pleno siglo XXI, seguimos sirviéndonos de un método obsesionado por las reglas gramaticales que en aquellos tiempos eran muy útiles pero que hoy, donde el objetivo de aprender una lengua extranjera es adquirir una destreza oral competitiva, es primordial dejar a un lado y buscar alternativas. Aunque los datos oficiales de los diferentes organismos evaluadores sean suficiente para corroborar los desastrosos resultados que los españoles obtenemos, hemos creído conveniente recoger algunas opiniones de primera mano sobre aspectos muy concretos de las clases de inglés.

Para ello, hemos realizado una encuesta⁸ abierta en línea entre los días 6 y 16 de mayo del 2015, en la que se recogen diversas respuestas y puntos de vista que españoles y otros europeos han querido compartir.

Si atendemos a la pregunta “¿Tu profesor hablaba en inglés durante las clases de inglés?”, podemos comprobar que, de los 98 estudiantes españoles que respondieron, únicamente un 5’10% de ellos aseguraba que su profesor lo hacía “Siempre”, mientras que un 73,28% de los estudiantes respondieron que, en su caso, lo hacía “A veces” (43,69%) o “Casi nunca/Nunca” (29’59%).

⁸ Me gustaría dejar claro que dado que no soy un profesional en este tipo de estudios, no pretendo que la encuesta se tome con extrema seriedad pues puede presentar para ciertas personas una excesiva subjetividad. En cualquier caso, la encuesta sirve no para basar mis argumentos, sino para disponer de opiniones de primera mano en torno a asuntos muy específicos para los que no siempre hay documentación disponible. Los resultados al completo se pueden consultar en el siguiente enlace: https://es.surveymonkey.com/home/?ut_source=header Usuario: Ander_Delgado/Contraseña:TFG2015

Por hacer una pequeña comparación, a pesar de que el número de encuestados de Eslovenia (35 estudiantes) resulte irrisorio comparado con el de españoles, sí que muestra una tendencia clara: el uso del inglés impera en las clases de esta lengua, siendo del 90'90% el porcentaje de alumnos que asegura que su profesor les hablaba "Siempre" o "Casi siempre" en inglés:

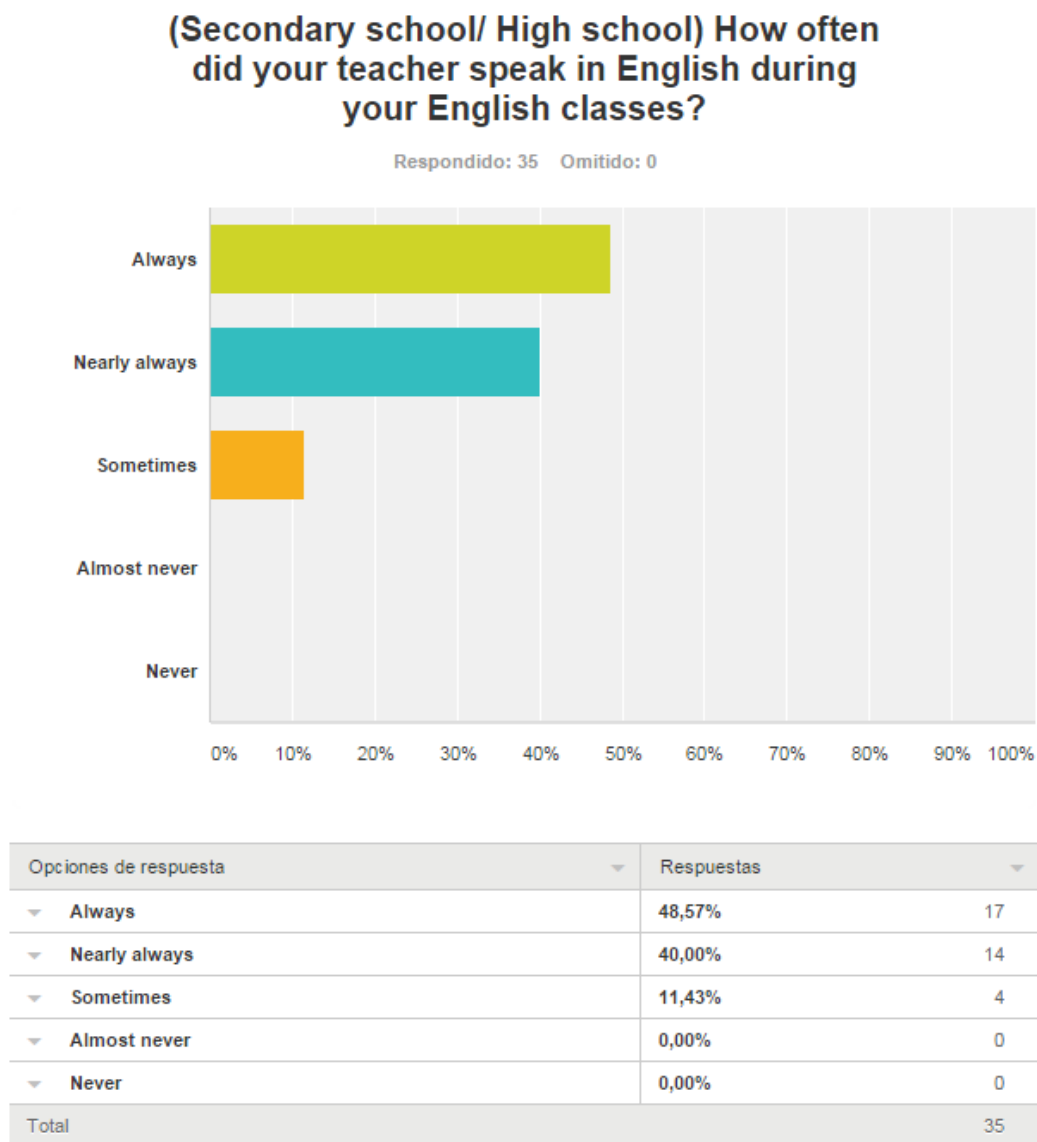


Figura 12. Encuesta propia. Empleo de la lengua inglesa por parte del docente en clases de inglés de Eslovenia.

Como vemos, hay países, como Eslovenia, donde las clases se desarrollan en inglés en las horas de inglés. ¿Cuáles son las razones por la que nosotros no lo hacemos?

Es decir, ¿porque se afirma en la LOMCE que “en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo” (LOMCE, 2013: 97876/LOMCE, 2015: 196) y parece que lo que ocurre es justamente lo contrario? En otras palabras,

¿por qué la única inmersión lingüística a la que nuestros discentes tienen acceso (unas tres horas a la semana) se torna en clases en las que los docentes tienden a emplear el español como lengua vehicular? ¿Cómo un método tan arcaico y desamparado por la ley sigue vigente año tras año?

Las razones que hemos deducido que han provocado esta situación son principalmente tres:

- En primer lugar, como hemos analizado anteriormente, la escasa formación en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, entre ellas la oral, con la que los estudiantes universitarios obtienen sus titulaciones, acaba reflejándose en el modo en que imparten posteriormente sus clases. Por supuesto, si la atención prestada en la universidad al aspecto oral era reducido, mucho más lo será en la educación secundaria donde el profesor se ve desarmado a la hora de valerse de la lengua inglesa para llevar a cabo su labor.
- En segundo lugar, nos encontramos que la acción de hablar presenta una dificultad añadida que, en palabras de Rubio y Martínez (2008:56), radica en “el complejo procesamiento cognitivo que entraña y por estar ligada al contexto social e interpersonal”, dado que requiere de la plena interacción de otras dos habilidades: la comprensión auditiva y la producción del discurso (asunto al que nos referimos en el punto 4.4 de este TFG). El proceso de comunicación oral por el que se es capaz de hablar una lengua extranjera exige, por consiguiente (Rubio y Martínez, 2008: 56), “procesar el lenguaje cognitivamente en el estadio de planificación y el de organización”, generando el componente lingüístico en nuestra cabeza y permitiendo formar un mensaje que, a través de una correcta pronunciación, sea comprendido por un receptor. Por consiguiente, debido a esta aparente complejidad, muchos docentes prefieren “ciertas actividades [...] sin coherencia metodológica, muchas veces por la comodidad que la realización de determinadas actividades puede conllevar para el ritmo de clase o por la motivación que puedan suponer (y no por su potencialidad de aprendizaje)” (Rubio y Martínez, 2008: 56).
- La última razón que recogemos es que, según diversos autores (Álvarez, 2003; Biber, 2006; Agha, 2007), la importancia que cada país concede al pragmatismo es distinta. Es decir, que el factor que defiende la parte práctica de la lengua es mucho más común en países anglosajones y escandinavos que en otros como los mediterráneos España e Italia. Una tradición posiblemente consecuencia del arraigo que tiene el *Método Gramática-traducción* en la enseñanza de lenguas incluso hoy en día.

Estas tres razones revelan que la base que soporta un método tan obsoleto en una sociedad en aras del progreso son las deficiencias que el propio sistema educativo presenta y hemos analizado. En otras palabras, es lo que se conoce comúnmente como “la pescadilla que se muerde la cola”. Efectivamente, si debido a este método a un niño o una niña en la escuela y en el instituto no se le ha motivado a hablar en inglés, llega a la universidad con un nivel muy bajo. El hecho de que no sean uno ni dos estudiantes los que carezcan de un nivel mayor, sino casi todo el colectivo que ingresa, provoca que

la exigencia de las universidades disminuya. Por consiguiente, impedimos que el pragmatismo impere en los planes de estudio y custodiamos una formación en literatura, teatro y poesía que desbanca la importancia de aspectos de carácter lingüístico que contribuyen a dotar al alumnado de una competencia oral sólida. De esta manera, los recientes profesores, ante la abrumadora presión de desarrollar sus clases de inglés en una lengua que no dominan, van progresivamente valiéndose del español y cerrando el círculo de deficiencias del que hablamos. Debemos tener en cuenta que, si a este sistema lo aderezamos con el hecho de que el español lo hablan más de 500 millones de personas y no existe una necesidad de hablar inglés (como puede haberla en países con lenguas minoritarias), con los obstáculos que tenemos para acceder a material audiovisual en versión original y las dificultades lingüísticas y prejuicios sociales (hablaremos de ello en el aspecto fonológico), generamos un campo de cultivo que cuadra perfectamente con los resultados que obtenemos de mano de los diferentes organismos evaluadores.

Antes de concluir este apartado, me gustaría incluir una anécdota que refleja muy bien las consecuencias de este modelo educativo. Y es que un día, a la vuelta de una excursión con un grupo de noruegos, hablando sobre la enseñanza del inglés en España, me comentaba un amigo gallego: “Mira Ander, en primaria me hicieron aprenderme las tres columnas de más de cincuenta verbos irregulares, en secundaria más de cien, los usos de cada uno de los verbos en inglés y nunca olvidaré la estructura *Past Simple* + *Would* del segundo condicional y *Past Perfect* + *Would* + *Present Perfect* del tercer condicional, así como otras mil fórmulas de este tipo. Y, sin embargo, ¿sabes qué?”, comentaba riéndose, “me acabo de dar cuenta de que ‘Creo que no’ se dice *I don’t think so* y no *I think that not*”. Otro amigo era incapaz de decir “from my point of view” y siempre decía “from my point of vision”, al igual que similares linceces como “vegeteibol” en lugar de /'vedʒɪtəbl/, “cultur” en lugar de /'kʌltʃə/ y “literatur” en lugar de /'lɪtərɪtʃə/. Y en lo que a mí respecta, al igual que me ocurrió en Irlanda, volví a confesar que había “lost the bus” en sucesivas ocasiones y aprendí que “Joe” no se pronuncia como creemos que es.

Todos estos ejemplos y una larga lista de errores que no tenían desperdicio son muy representativos de que a nada que fomentásemos la expresión oral en inglés, a nada que incentiváramos la comunicación entre nuestros estudiantes en la lengua de Shakespeare y el profesor usara el español para momentos puntuales, todos estos errores tan básicos quedarían resueltos, por no hablar de las situaciones tan embarazosas que podríamos evitar. Un cambio tan simple pero tan efectivo en la metodología lograría que nuestros estudiantes i) alcanzaran la universidad con mejores competencias orales, ii) lo que daría pie a apostar por materias más prácticas y iii) dotar al futuro colectivo docente de unas habilidades acorde al cargo que van a desempeñar y sirviéndose del inglés como lengua vehicular en sus clases. Esta pequeña mejora en la educación se traduciría en una sociedad interesada en los contenidos audiovisuales en versión original que ahora rehúyen y se curtiría una tradición del subtítulo en un país con el doblaje como guardián de la mediación lingüística.

Estamos convencidos de que el cambio ya se está produciendo y que viene, como no podría ser de otra forma, de la mano del aspecto educativo. Cada vez más padres toman conciencia de la importancia de saber inglés y el número de niños que toman clases particulares es cada vez mayor. No obstante, nosotros apostamos porque ese progreso también se traslade a la educación pública, a los colegios e institutos, con el fin de poder ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos independientemente de los recursos de sus familias. Cuando cambiemos eso, el punto de inflexión que nos encaminará al multilingüismo no andará lejos.

4.4. BLOQUE PRÁCTICO. Propuestas para la mejora de la oralidad

El análisis teórico de los diferentes aspectos que hemos realizado previamente se nos antojaba fundamental para comprender el lugar que ocupamos y porqué en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Europa. Sin embargo, para ser coherentes con el pragmatismo que defendemos y convencidos del papel tan esencial que juega el aspecto educativo, hemos querido destinar la parte práctica a dos cuestiones que le atañen muy de cerca: el aspecto lingüístico con fines pedagógicos. Lo que pretendemos con ello es responder a las insuficiencias lingüísticas y frecuentes errores que los hispanohablantes solemos cometer al hablar en lengua inglesa. Para abordarlos, hemos llevado a cabo un análisis fonológico y un glosario gramatical.

Dos secciones que darán pie a un proyecto ambicioso, más extenso y preciso, con miras a una futura obra didáctica. Una guía práctica, en definitiva, con la que mejorar la competencia oral en la lengua de Shakespeare del siglo XXI.

a) Nivel fonológico⁹. Análisis de la situación.

Pourhosein apunta que algunos de los factores que determinan el aprendizaje de la pronunciación del inglés son “attitude, motivation, instruction and exposure to target language” (Pourhosein, 2012)

Lamentablemente, en el caso de España, con un sistema educativo que ve irrelevante el desarrollo de la habilidad oral en su conjunto, nuestras aulas apenas reúnen alguna de las cuatro destrezas anteriores, con lo que podemos hacernos una idea del espacio que ocupa la pronunciación dentro de nuestro aprendizaje del inglés. Según Edo, como hemos visto en el aspecto educativo del bloque teórico “traditionally, most Spanish-speaking countries have tended (and still tend) to neglect the

⁹Emplearé los términos “nivel fonológico” y “pronunciación” indistintamente, plenamente consciente, sin embargo, de las dimensiones de ambas.

teaching of pronunciation in EFL¹⁰ settings, focusing instead on grammar, reading and writing skills” (Edo, 2014: 263).

Esta falta de mecanismos que favorezcan la habilidad oral y la puesta en práctica de la gramática estudiada ha originado “generations of students with a manifested insecurity and a lack of proficiency in their oral capacities in English” (Pourhosein, 2012) y, a mayor escala, una sociedad poco ducha en el medio oral y, por supuesto, sin ninguna atención a la pronunciación. El hecho de que no se dé importancia a la pronunciación en el ámbito educativo origina *a posteriori* conflictos de comprensión al entablar una conversación en L2; situaciones incómodas e incluso embarazosas que han provocado en la sociedad “una especie de complejo generalizado” ante esa falta de dominio. Este complejo se ha extendido y, actualmente, pronunciar la L2 de manera adecuada, algo que debiera ser visto con buenos ojos y un signo de intelectualidad y sociedad avanzada, se ha convertido en un signo de arrogancia o prepotencia que otorga al sujeto “una imagen de supremacía”, que, por descontado, rechaza el resto de la población (Romero, 2011:6).

Podría estar justificado que diversas palabras, por las diferencias fonéticas que entrañan las dos lenguas, nos sean difíciles de pronunciar y por eso, las modifiquemos. No obstante, no es de recibo que, aun sabiendo pronunciarlas bien, tendamos a “castellanizar su pronunciación, con el empobrecimiento lingüístico que eso conlleva” (Romero, 2011:6). Por poner algunos ejemplos, podríamos destacar las marcas *Nike*, *Levi’s*, *Diesel*, *Reebok*, *Colgate*, *Listerine* o películas como *Spiderman*. Con los términos franceses ocurre lo mismo: *Leroy Merlin* o *Michelin*. Pero si estos no son suficientes ejemplos, animo a ver un vídeo sobre la diferencia en la pronunciación entre una chica americana nativa y un español (teniendo que remarcar asimismo que, al ser andaluz, su acento aún contrasta más con la pronunciación inglesa): <https://www.youtube.com/watch?v=dn8CkmqLTdg>

Pero, dejando a un lado el caso concreto de España, ¿por qué es tan importante la pronunciación? A diferencia de lo baladí que nos puede resultar, la pronunciación es uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua, en nuestro caso, el inglés (L2). En palabras de Allen:

Although contrastive studies have shown that there may be some problems caused by L1¹¹ grammar in acquiring L2 grammar, and although learning the L2 lexis may be complicated by that of L1 (for example through ‘false friends’) achieving native-speaker level pronunciation is a problem of a different order (Allen, 2013: 3).

¹⁰ English as a Foreign Language

¹¹ A partir de este momento, emplearé la sigla L1 para referirme a nuestra lengua madre, el español, y L2 para denominar la segunda lengua, el inglés.

Sin entrar en cuál de las dos (la gramática o la pronunciación) originan más problemas al colectivo hispanohablante, sí que vemos con esta afirmación la vehemencia con la que este autor da importancia del nivel fonológico.

Si atendemos al caso de un estudiante no hispanohablante de lengua española, las diferencias fonológicas entre el inglés y el español (que a continuación analizaremos), no presentan un obstáculo tan relevante como para que, en una conversación con un nativo español, se generen mensajes incomprensibles, independientemente de su origen, nivel, errores gramaticales o falta de vocabulario. Sí que es cierto que una pronunciación similar a la nuestra resulta muy atractiva, especialmente cuando, por ejemplo en la península, en lugar de sesear, hacen el esfuerzo por cecear o cuando en lugar de emplear la *hache* aspirada, pronuncian la *jota*. Pero, en español, la forma de pronunciar es una cuestión de estilo que, por lo general, no condiciona la comprensión del mensaje.

En inglés, por el contrario, pronunciar de una manera u otra no es un asunto tan trivial, ya que si no lo tenemos en cuenta, podemos no solo resultar irritantes para los oídos nativos, sino que podemos fabricar un mensaje gramaticalmente adecuado pero incomprensible.

Álvarez y Herrero lo expresan de esta forma:

Un aprendiz con una pronunciación muy defectuosa, por muy buena que sea su gramática, no puede ser considerado un aprendiz óptimo, ya que muchas veces desviará la atención de quien lo escucha: del mensaje en sí mismo hacia la forma en que dicho mensaje se emite, más aún cuando su pronunciación llega incluso a dificultar la comunicación porque el oyente no puede entenderle (Álvarez y Herrero, 1995: 93).

Alcanzar un nivel fonológico adecuado contribuye de manera clara a la comprensión de los mensajes que se transmiten, sobre todo, en situaciones en las que uno de los individuos en una conversación tiene como lengua madre nuestra L2. No obstante, con este bloque no pretendemos dotar al colectivo hispanohablante de un nivel de pronunciación nativo, básicamente porque sabemos que, en primer lugar, “it is rare that L2 adult learners achieve native-like speech patterns” (Moyer, 2004; Scovel, 2000) y, en segundo lugar, porque el objetivo de alcanzar una pronunciación adecuada “is not to achieve a perfect imitation of native accent, but to get the learner to pronounce accurately enough to be easily and comfortably comprehensible to other speakers” (Ur, 1996).

Es decir, que a nuestro juicio, la razón que nos ha llevado a otorgar un espacio en el segundo bloque del TFG al nivel fonológico es el vínculo que existe entre una correcta pronunciación y una mejor comunicación y, por tanto, una mayor competencia en L2. La pronunciación en inglés, por consiguiente, no es una mera cuestión de estilo, sino una herramienta que nos ayudará a entender, a que nos entiendan y a desarrollar la confianza en nosotros mismos. De no ser así, Pourhosein lamenta que “limited pronunciation skills can affect learners’ self-confidence by decreasing it, also restricting social

interactions, and thus negatively affecting estimations of a speaker's credibility and abilities, which obviously negatively influences the EFL instruction process”(Pourhosein, 2012). Es decir, que pasaremos a formar parte de la sociedad acomplejada de la que hablábamos.

Sí que me gustaría dejar claro que pronunciar convenientemente no consiste en forzar los sonidos hasta el punto de parecer Isabel II de Inglaterra o pretender que somos de Birmingham, pues incluso podríamos llegar a ser, y disculpen la expresión, más papistas que el Papa, lo cual no es recomendable. Pronunciar convenientemente supone un esfuerzo por evitar que, solo con presentarnos, sepan rápidamente que somos de España. Y con esto tampoco quiero decir que tengamos que avergonzarnos de nuestro origen, sino que lograr una pronunciación más neutra nos ayudará a fundirnos con nuestro entorno y pasar más desapercibidos; algo que, por nuestro tono de voz, los españoles rara vez conseguimos.

Con respecto al momento oportuno del desarrollo del nivel fonológico, huelga mencionar que no es una tarea que haya de fomentarse al margen del nivel gramatical, sino al mismo tiempo, puesto que, de lo contrario, caeremos en la trampa de presumir que tenemos el *Proficiency* de Cambridge y seguir pronunciando un “Hello” y un “How are you?” con una inadecuada *jota* española que inexorablemente nos delata.

Es indudable que las razones educativas y sociales han condicionado nuestro dominio de la pronunciación, uno de los mayores obstáculos a la hora de aprender inglés. No obstante, ¿únicamente dichos factores son los responsables? ¿Hasta qué punto el aspecto puramente lingüístico entorpece la adquisición de una competencia fonológica adecuada? ¿Porqué Norman Coe asegura que “European Spanish speakers, in particular, probably find English pronunciation harder than speakers of any other European language” (Coe *apud* Swan y Smith, 1987: 263)?

a.1) Nivel fonológico. Propuestas

Una de las razones con más peso que responde a estas cuestiones es que la pronunciación del inglés es mucho más irregular que la del español, es decir, que la primera presenta una correspondencia mucho mayor entre el sonido y la forma en la que se escribe dicho sonido que la segunda, que viene siendo lo que llaman un “what you see is what you get”. Un inconveniente que, de primeras, provoca que los estudiantes hispanohablantes ya no puedan hablar de la misma manera en la que escriben y tiendan a imponer sus propios hábitos, es decir, a hablar la L2 con el sistema fonológico de la L1, un resultado desastroso que podemos comprobar en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=jaLDoWqlq2M>

Veamos más de cerca las razones del fracaso a nivel lingüístico, es decir, las diferencias entre los dos sistemas fonológicos:

1) Vocales

En primer lugar, el número de vocales que tienen la lengua inglesa y la española es distinto, ya que están dotadas de 5 y 12 vocales, respectivamente.

Vocales en español:

/a/, /e/, /i/, /o/, /u/

Vocales en inglés:

/i:/, /ɜ:/, /ɑ:/, /ɔ:/, /u:/ (largas) /e/, /æ/, /ʌ/, /ɒ/ (cortas), /ɪ/, /ə/, /ʊ/ (débiles)

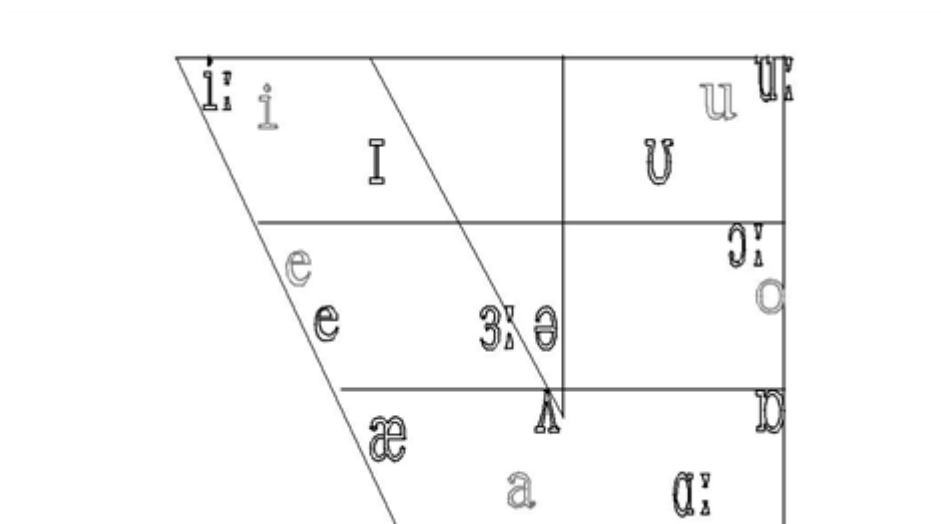


Figura 13: Diagrama de las vocales del castellano y del inglés (Gallardo y Gómez, 2008: 46)

Debido a esta diferencia en el número de vocales, los hablantes de español tenemos problemas a la hora de discriminar las vocales inglesas y “tendemos a agrupar lo que son distintos fonemas en inglés asimilándolos bajo un mismo fonema español” (Valenzuela, 2001:3). En palabras de Coe: “at least two English vowels share the ‘phonetic space’ occupied by one Spanish vowel, so one-to-one correspondences are practically impossible” (Coe, 2001: 91). Este fenómeno se traduce en lo que coloquialmente denominamos como “acento extranjero”, es decir, querer expresar un fonema inglés que no recoge nuestro sistema y, para ello, servirse de aquel en nuestro sistema que se encuentra más próximo al que queremos pronunciar.

Veamos algunos ejemplos de la obra de Coe (2001:91):

- Las vocales inglesas /ɑ:/, /æ/, /ʌ/ se corresponden con la /a/ española (se pueden confundir *cart*, *car*, *cut*).
- Las vocales inglesas /ə/, /ɜ:/ se corresponden con la /e/ española.

- Las vocales inglesas /i:/, /ɪ/ se corresponden con la /i/ española (no habría diferencia entre *seat*, *sit*, *sheep*).
- Las vocales inglesas /ɔ:/, /ɒ/ se corresponden con la /o/ española (posible confusión entre *caught* y *cot*).
- Las vocales inglesas /u:/, /ʊ/ se corresponden con la /u/ española (no se distinguirían *pool* y *pull*).

2) Consonantes

	Spanish		English	
	Voiceless/ Sordas	Voiced/ Sonoras	Voiceless/ Sordas	Voiced/ Sonoras
<i>Stops/ Oclusivas</i>	/p/ /t/ /k/	/b/ /d/ /g/	/p/ /t/ /k/	/b/ /d/ /g/
<i>Nasals/ Nasaes</i>		/m/ /n/ /ɲ/		/m/ /n/ /ŋ/
<i>Fricatives/ Fricativas</i>	/s/ /f/ /x/	/β/	/s/ /f/ /θ/ /ʃ/	/z/ /v/ /ð/ /ʒ/ /
<i>Affricates/ Africadas</i>	/tʃ/		/tʃ/	/dʒ/
<i>Liquids/ Laterales</i>		/l/		/l/ /r/
<i>Tap/Trill / Vibrantes</i>	/r/ /rr/			
<i>Glides/ semiconsonantes</i>		/w/ /j/		/w/ /j/
<i>Glottal/ Glotal</i>			/h/	

Figura 14: Adaptación propia de la figura “Spanish and English consonantal phonemes” (Gorman y Stubbe: 8).

En este apartado, hemos creído interesante incluir los fonemas existentes en español que no existen en inglés, los que existen en inglés pero no en español y los que existen en ambos pero, aun así, crean dificultades.

a) Fonemas consonánticos españoles que no existen en inglés:

- El nasal palatal /ɲ/, correspondiente a la “ñ” de *niño* o *cuñada*

- El fricativo velar sordo/x/, correspondiente a la “j” de *ojo* o *jota*
 - El vibrante múltiple alveolar /r/, correspondiente a la “rr” de *rato* o *carro*
- b) Fonemas compartidos, pero con rasgos fonológicos diferentes

En este apartado, hemos de tener en cuenta que, a pesar de que existen una serie de fonemas equivalentes en español e inglés, ello no quiere decir que compartan la misma lista de rasgos fonológicos. Por ejemplo, “la /d/ española es labio-dental (se pronuncia apoyando la lengua sobre la parte alta de los dientes), mientras que la /d/ inglesa es alveolar (se pronuncia apoyando la lengua en un lugar más alto que su equivalente español, en los alveolos dentales)” (Valenzuela, 2001: 4). Por su parte, las reglas fonológicas (o “alofónicas”) muestran los cambios a los que se ven sometidos los fonemas cuando se pronuncian en un “contexto real”. Por ejemplo, “al pronunciar el fonema /n/, que es labiodental, cuando precede al fonema /p/, que es bilabial, suele ocurrir que el primer sonido se “asimila” al segundo. Esto es, la bilabialidad de la /p/ se “contagia” a la /n/ haciéndola también bilabial, con lo que obtenemos como resultado el fonema /m/. A esta regla se la conoce con el nombre de *asimilación*. Esto no solo ocurre dentro de una palabra, sino también entre ellas. Al pronunciar el sintagma nominal de dos palabras “un beso”, lo normal sería que la /n/ se asimilara a la /b/, de manera que la pronunciación final se pareciera más bien a la de /umbeso/.” (Valenzuela, 2001: 5).

Veamos algunos errores que cometemos en este sentido:

- Las oclusivas sordas inglesas /p/, /t/, /k/, en posición inicial, han de pronunciarse aspiradas, es decir, soltando una pequeña explosión de aire al pronunciarlas (representado con un diacrítico [p^h]¹²). Si no se lleva a cabo, se tenderá a pronunciar “paper” lo que debería ser [p^hap^he], que es como si en español dijésemos [p^hep^he], en lugar de “Pepe”. Este es uno de los errores más frecuentes que tendemos a cometer y que, desafortunadamente, distorsiona de tal manera el mensaje que, en el peor de los casos, muchos nativos ingleses podrían llegar a interpretar como /b/, /d/, /g/ las mencionadas oclusivas.
- En español el fonema /z/ nunca se sitúa al final de palabra, con lo que rara vez distinguimos entre /z/ y /s/ en inglés y, por supuesto, muy pocos hispanohablantes hacen una clara diferenciación. Por ejemplo, palabras como *pence* o *lazy* a menudo suenan como *pens* o *lacy*.
- Tendemos a pronunciar la /j/ y la /g/ inglesas al inicio de algunas palabras como “Joe” o “German” de la misma forma que “yes”, es decir por medio del diptongo *ie*. La pronunciación más correcta para un hispanohablante sería la intermedia entre una “ch” y una “ll”, es decir, /dʒəʊ/ y /'dʒɜ:mən/.

¹² Fonema entre barras (/p/); alófono entre corchetes ([p])

- En función de si nos referimos al inglés británico o al americano, el fonema /r/ antes de consonante o final de palabra se pronuncia de distinta forma. En el primer caso, se tiende a estirar la vocal anterior, como es el caso de “car” /kɑː/. En el segundo caso, se pronunciaría /kɑːr/. Para los hispanohablantes, alargar la vocal nos resulta muy forzoso y el estilo americano no nos acaba de convencer, por lo que la pronunciación más generalizada es la introducción de nuestra /r/, es decir, una “rr” que sonaría de esta forma:

/lɜːrn/ en lugar de /lɜːn/ (learn)

/fɑːrm/ en lugar de /fɑːm/ (farm)

/fɔːr/ en lugar de /fɔː/ (four)

/bɑːr/ en lugar de /bɑː/ (bar)

c) Fonemas consonánticos ingleses que no existen en español

- El fricativo postalveola /ʃ /, correspondiente a “sh” de *she* o *shower*, que tendemos a pronunciar como “s”; no distinguiríamos, por ejemplo, *she* y *see*.
- El fricativo labiodental /v/, correspondiente a “v” de *very* o *various*, que tendemos a pronunciar como “b”, dado que la distinción v/b se ha neutralizado en la mayor parte de las regiones de la península; ello da lugar a la confusión de *bowels* y *vowels*

d) Clusters o agrupaciones (Ejemplos de Valenzuela, 2001:6)

Los clusters son combinaciones de fonemas consonánticos muy frecuentes en L2, pero inexistentes en L1. Podemos encontrar, por un lado, combinaciones iniciales como “st” o “sp”, que darían lugar a palabras como *standard*, *special*, *Spanish* y que, dada la inexistencia de tales sonidos en nuestro sistema, resolvemos añadiendo una vocal. De esta forma, pronunciamos estandard, especial, espanish. En caso de que la combinación “st” se produjese al final, como, por ejemplo, en los pasados de verbos regulares como *used* o *closed* (/juːst/, /kləʊzd/), se tenderá a:

1. omitir el cluster (/juːs/, /kləʊs/)
2. incorporar una vocal para destruirlo (/juːseɪ/, /kləʊseɪ/)

Otros clusters finales como *worked* (/wɜːkt/), con una “k” y una “t”, quedarían resueltos de dos formas:

1. omitiendo el cluster: /wɜːk/

2. añadiendo una vocal para destruirlo: /wɜːkeɪz/

Este último caso, sin embargo, no es real, ya que además habría que añadir el problema de la adición de la /r/, que sería innecesaria en el BrE, puesto que no se pronuncia, y errónea en el caso del AmE, porque aunque sí emplean la /r/, en su caso es rótica y no vibrante múltiple como en nuestro caso. El resultado sería /wɜːrkeɪz/.

Otros ejemplos de clusters que pronunciamos incorrectamente serían los propuestos por Norman Coe (2001: 94):

'espres' for <i>express</i>	'when' for both <i>when</i> and <i>went</i>
'istan' for <i>instant</i>	'can' for both <i>can</i> and <i>can't</i>
'brefas' for <i>breakfast</i>	'cars' for <i>cars</i> , <i>carts</i> and <i>cards</i> , etc.
'tes' for <i>test</i> and <i>text</i>	'kick' for <i>kicked</i> ; 'grab' for <i>grabbed</i>
'win' for <i>win</i> and <i>wind</i>	'frefrusala' for <i>fresh fruit salad</i>

3) Entonación

En palabras de Coe (Edo, 2014: 263) "Spanish is a syllable-timed language" en la que, por lo general, la duración de cada sílaba es similar. En inglés, sin embargo, las sílabas acentuadas o "stressed syllables" poseen un tono particular que las diferencia de las "unstressed syllables", a menudo, pronunciadas con una vocal neutra como la /ə/ o la /ɪ/. Nombres, verbos, adjetivos y adverbios suelen ser aquellas palabras en las que sube el tono y se resaltan, en comparación con artículos, pronombres o verbos auxiliares. Por consiguiente, podemos hacernos una idea de la cantidad de información (estructuras, significado, etc.) que se obtiene de una oración simplemente con el hecho de atender a aquellas partes en las que se concentra la entonación.

Cuando un hispanohablante conversa en inglés siguiendo el ritmo plano del español, nos encontramos con una pérdida considerable de pistas que, para los oídos nativos, son fundamentales a la hora de decodificar la estructura. Si bien con personas con el inglés como L2 la entonación puede no ser tan relevante, es importante igualmente atender a este aspecto, porque nuestro objetivo es mejorar la comunicación en L2 independientemente del receptor con el que nos encontremos.

Para ver mejor la importancia de la entonación, véase *Anexo I. Entonación*

Para concluir este apartado fonológico, apporto algunas páginas web que nos pueden ayudar a mejorar este aspecto tan esencial:

- <https://pronunciationstudio.com/spanish-speakers-english-pronunciation-errors/>
- <http://www.howjsay.com/>

b) Nivel gramatical

A nivel gramatical, en inglés y español encontramos ciertas similitudes que nos van a ayudar a la hora de dominar la L2. Entre ellas podríamos destacar:

- Formas singulares y plurales de los nombres
- Artículos definidos e indefinidos
- Verbos regulares e irregulares
- Tiempos verbales: pasado, presente, futuro

Sin embargo, al contrario de lo que nos pueda parecer, estas semejanzas no siempre van ligadas a un uso idéntico de cada una de estas categorías gramaticales. Por ejemplo, aunque el Pretérito Perfecto (*He amado*) y el Pretérito de Indicativo (*Amé*) de nuestra L1 tengan un equivalente directo en L2 como son el *Present Perfect* (*I have loved*) y el *Past Simple* (*I loved*), eso no implica que el uso que le damos en cada una de las lengua sea el mismo. De hecho, en muchas ocasiones, no lo es; razón de la que derivan muchos de los errores que describimos en el glosario.

Algunas de las diferencias que encontramos en nuestra L1 con respecto a la L2 serían las siguientes:

- Declinación de verbos (*amo, amas, ama, amamos, amáis, aman*)
- Mayor flexibilidad de las partes de la oración (en inglés, siempre Sujeto-Verbo-Objeto)
- Género y número diferente en adjetivos y nombres (*listo(s)/a(s)* y *chico(s)/a(s)*)
- Uso menos frecuente de la pasiva (*me robaron la bici/I was stolen my bike*)
- Mayor empleo del modo subjuntivo (*cuando vengas a casa/when you come home*)

Para centrarnos en el análisis de este nivel, nos gustaría hacer referencia a la corriente teórica lingüística en la que nos hemos apoyado: el *Análisis Contrastivo* (AC). La elección de este método responde fundamentalmente a los deficientes resultados del obsoleto *Método Gramática-traducción* que, como hemos hablado en el apartado d.1 de este TFG, aún rige nuestras clases de inglés y da pie a crear, en el mejor de los casos, diálogos preconcebidos basados en el libro de texto.

Esta metodología que proponemos, por tanto, persigue superar el déficit de espontaneidad que prima en las aulas y de la que casualmente se caracteriza el habla humana cotidiana. Partiendo de nuestro afán por incentivar la destreza oral, nos valemos de un AC que “parte de la suposición de que todas las lenguas humanas comparten un número de rasgos esenciales” (Blázquez, 2010).

Para entender mejor este aspecto, así como el origen y funcionalidad del Análisis Contrastivo atendemos a la introducción de la obra *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general* en donde, además, se recoge el mecanismo por el que el AC es útil en la enseñanza de lenguas extranjeras:

El AC surge como un movimiento dentro de la Lingüística Aplicada a finales de los años 60 cuya idea es que, al comparar dos lenguas surgen zonas de similitud y de diferencia, y que esas zonas de diferencia son las que de manera lógica causan los errores al aprender una lengua extranjera. Al aprender una lengua extranjera (L2), tendemos a “traspasar” de alguna manera nuestro conocimiento sobre las estructuras y rasgos de nuestra lengua materna (L1) a esa L2. A esta influencia de la L1 sobre la L2 se llama “transferencia”. Sin embargo, con frecuencia esta transferencia provoca errores; en este caso, a esa “transferencia de efectos negativos” se la denomina “interferencia”. En la opinión de los primeros partidarios del Análisis Contrastivo, la enseñanza de lenguas debía conocer cuáles eran esas zonas de interferencia entre dos lenguas de manera que este conocimiento guiara la estructuración de los métodos de enseñanza; aquellos aspectos del lenguaje supuestamente conflictivos para unos determinados hablantes debían recibir una atención pedagógica especial (Valenzuela, 2001:1).

Consideramos que la metodología del Análisis Contrastivo centrada en atender las *interferencias* democratiza el aprendizaje de lenguas, es decir, concede a la destreza oral la relevancia que se merece.

A pesar de que las *transferencias negativas* son aquellas en las que el Análisis Contrastivo hace hincapié y en las cuales nos centraremos en las páginas de más abajo, hemos querido también aludir a las *transferencias positivas* para destacar la importancia de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es decir, rechazamos el Método Gramática-traducción por su falta de tacto con la destreza oral, pero sí destacamos el papel de la traducción en los casos en los que existe correspondencia entre la L1 y la L2, defendiendo su utilidad frente a las interferencias que muchos aseguran que produce.

b.1.) Transferencia positiva. Traducción

Con el método actual en las aulas, en las pocas ocasiones en las que se nos anima a desenvolvernos en L2, por lo general, no se ve con buenos ojos que nos sirvamos de nuestra L1 como punto de partida por temor a “liarnos”. Es decir, que “debemos hablar inglés sin pensar en español”, lo cual pensamos que es como si nos pidiesen multiplicar pero olvidándonos de sumar; como si nos pidiesen cocer unas patatas sin encender la vitrocerámica o como aprender a nadar a crol sin poder recordar cómo mantenernos en el agua sin hundirnos porque “nos vamos a liar”.

¿Pero por qué esto es así?

Como hemos visto en el aspecto d.1. del aspecto educativo, la traducción era la base del Método Gramática-traducción donde la lengua materna era clave para buscar equivalentes de las palabras en

L2. Un método basado en listas interminables, en el que la adquisición de la L2 dejaba de lado cualquier resquicio de oralidad en situaciones reales.

Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que surgen en el siglo XX, por ejemplo en Francia, dan un giro de 180 grados y se centran en la destreza oral evitando cualquier aproximación a la lengua materna con el fin de evitar las interferencias. Para conocer hasta qué punto quedaba al margen la traducción, he aquí un fragmento de una Orden Ministerial francesa del año 1908 que Ballester y Chamorro añaden a modo de anécdota en su obra *La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas*:

Jamáis, jamais le professeur ne prononcera un mot français pour faire acquérir le sens d'un mot. Il n'en a pas besoin. Qu'il ne tolere pas non plus qu'un seul mot de la langue maternelle soit dit par l'élève. [...] L'enfant doit être habitué à comprendre directement sans faire au préalable une traduction mentale" (Ballester y Chamorro, 1991: 3).

Más tarde, el surgimiento de diferentes metodologías revela que la ruptura con la lengua materna no puede darse en su totalidad, es decir:

"Pour l'adolescent et l'adulte qui découvrent la langue seconde, l'expérience que représente la situation d'acquisition est immédiatement réorganisé par la langue maternelle. [...]. La formule verbale de la langue seconde ne se charge pas de signification qu'à travers l'écran de la langue maternelle" (Bouton, 1974: 168; Cfr. Lavault, 1986: 15).

En este mismo sentido, Bley-Vroman establece los principios básicos que él denomina *Fundamental Difference Hypothesis* donde expresa que:

La adquisición de la L1 se produce paralelamente al desarrollo cognitivo. La adquisición de la L2 parece incluirse, sin embargo, dentro de un aprendizaje general, y necesita la lengua que ha estructurado el estado cognitivo del aprendiz, es decir, su lengua materna para interiorizar las nuevas destrezas (Bley, 1989: 50).

Con estas nuevas revelaciones, Ballester y Chamorro concluyen que, aunque se prohíba la traducción en voz alta, es imposible evitar que los alumnos no realicen lo que Hurtado Albir denomina como “traducción interiorizada” (Ballester y Chamorro, 1988), es decir, asociar mentalmente a objetos o acciones en L2 un significante en L1, “considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages” (Gallison, 1980: 64; cfr. Lavault, 1986: 86).

Gracias a la postura abierta a la traducción que mantienen las distintas personalidades a las que hemos aludido con los anteriores fragmentos, nos reafirmamos en nuestra convicción de que servirse de

la traducción, siempre y cuando haya correspondencia directa entre estructuras L1-L2, no solo es conveniente sino que es imprescindible. Veamos algunos ejemplos:

(1)¹³

L1: Si no llueve hoy, iremos a la piscina.

L2: If it doesn't rain today, we'll go to the swimming pool.

(2)

L1: Si (tú) no hubieras pegado a Tom, mamá nos habría llevado a la piscina.

L2: If you hadn't hit Tom, mum would have taken us to the swimming pool.

(3)

L1: Ayer me levanté a las 7:00 para ir a la facultad. Cuando llegué, no había nadie en clase, así que me volví a casa. Consulté el horario y vi que era martes. Claro, los martes no tenemos clase.

L2: Yesterday I woke up at 7am to go to the faculty. When I arrived, there was nobody in class so I came back home. I checked the timetable and saw that it was Tuesday. Of course, on Tuesdays we don't have class.

Con estos tres ejemplos, comprobamos que, de la mano de la gramática, a un estudiante hispanohablante de inglés no le será muy complicado formular mensajes en L2 cuando exista correspondencia entre estructuras con la L1 (como vemos los colores que corresponden a las estructuras coinciden en alto grado). No obstante, ¿qué factor condiciona que se produzca una transferencia negativa o interferencia? La respuesta es, lógicamente, una falta de correspondencia entre la L1 y la L2.

b.2.) Transferencia negativa o interferencia

En este caso, nos vamos a centrar en tender puentes ante las diferencias que existen entre las dos lenguas y que son las causantes de los errores que cometemos, el fin que persigue el Análisis Contrastivo. Es decir, abordaremos algunas de las interferencias entre el inglés y el español:

(4)

Obstáculo a nivel básico

¹³Hemos creado estos ejemplos y resaltado con colores las palabras o estructuras para ver nítidamente la correspondencia entre las dos lenguas y la utilidad de la traducción en estos casos.

Yo leo - I read (T. literal. Correspondencia)

Tú lees - You read (T. literal. Correspondencia)

Él/Ella lee - He/She reads (Obstáculo. Falta de correspondencia)

Nosotros leemos - We read (T. literal. Correspondencia)

Vosotros leéis - You read (T. literal. Correspondencia)

Ellos/Ellas leen - They read (T. literal. Correspondencia)

(5)

Obstáculo a nivel avanzado

(Ellos) Tenían que haber venido. (Ellos) se lo habrían pasado bien

They *¹⁴had to have come (Obstáculo-Error). They would have *happened fine (Obstáculo-Error)

They should have come (Obstáculo-Acierto). They would have had fun (Obstáculo-Acierto)

Como vemos, servirnos de nuestra L1 cuando la traducción literal no es una opción viable y la correspondencia con la L2 no es admisible genera errores. Por eso, lo que pretende nuestro glosario es resolver los *Obstáculos-Errores* que derivan de esas interferencias para convertirlos en *Obstáculos-Aciertos* hasta alcanzar un dominio tal, que los superemos inconscientemente y generemos discursos en los que, ahora sí, no sintamos la necesidad de refugiarnos en el español, porque habremos “adquirido” la lengua, es decir, habremos hecho nuestras las que, al principio, eran estructuras desconocidas. Para llegar a este punto, hemos clasificado los *Obstáculos-Errores* en dos grupos: *estructuras fijas* y *estructuras flexibles*.

- Las *estructuras fijas*¹⁵ conforman unas expresiones invariables que, a pesar de que tienen un equivalente en español, no mantienen correspondencia con él; es decir, que por medio de la comparación con nuestra L1 nunca se nos ocurrirían. Estas estructuras dotan de significado y naturalidad a las oraciones y podemos encontrar desde aquellas formadas por una sola palabra hasta las que forman una oración completa: *although, in spite of the fact that*.

(6)

Ejemplos:

- Supongo que no → I guess not
- Si tú lo dices/Si lo dices tú → If you say so

¹⁴Nos servimos de la tradicional estrella para indicar un error.

¹⁵ No confundir con la fraseología (idioms), pues las estructuras fijas de las que hablamos son infinitamente más comunes.

- *Nunca se sabe/Nunca sabes* → *You never know*
- *Las damas primero* → *Ladies first*
- *Da igual/Es lo mismo/No importa* → *Never mind*
- *I'm telling you* → *Te lo advierto/En serio*
- *No es que* lo ignore, solo que no me cae bien → *It's not like* I ignore him. I just don't get on well with him
- *Por mucho que* tengas, nunca te querré → *No matter* how much you've got, I'll never love you
- *Dime la verdad* → *Speak the truth*
- *En el peor de los casos* → *If the worst come to the worst*
- *Siempre y cuando* quieras, puedes quedarte aquí → *As long as* you want, you can stay here

El proceso de adquisición de estas expresiones sería el siguiente:

1. Establecer un equivalente real en la L1¹⁶
 2. Memorizar
 3. Utilizar, recordar y viceversa
 4. Adquirir (emplear la expresión sin pensar en L1)
- Las *estructuras flexibles*, por su parte, son componentes gramaticales individuales que a menudo pasamos por alto, originando una interferencia de la L1 en la L2. El glosario de posibles errores que presento más adelante pretenderá señalar estos aspectos que más nos confunden a los hispanohablantes, aunque es necesario añadir que este glosario, por ahora, no tiene como fin elaborar un manual sobre gramática inglesa.

(7)

Ejemplos:

- Incluir la "S" en la 3ª persona del singular del *Present Simple* → *He lives in Cork*
- Recordar el orden de las diferentes partes de la oración → *That's the house we used to live in/ Will they come for lunch?/ What do you need them for?*

¹⁶ Al igual que al traducir debemos escoger las expresiones que en la lengua meta suenan naturales a nuestro destinatario, para expresarnos de manera natural en ella, debemos tener unos equivalentes reales en L1, puesto que, de lo contrario, nunca relacionaremos lo que queremos decir con una expresión coherente en inglés. Por ejemplo: Si tendemos a decir más frecuentemente *Da igual* que *No importa*, es conveniente que cuando descubramos la expresión en inglés que expresa eso mismo, en este caso *Never mind*, la relacionemos con la expresión que más fácilmente nos venga a la cabeza para que el vínculo entre la L1 y L2 se realice lo más rápidamente posible.

- Utilizar el *Past Simple* cuando hablamos de una acción pasada, aunque sea esta mañana → El perro ha encontrado en el suelo un billete de 10€ esta mañana; *The dog found a five-euro banknote on the ground this morning* y no *The dog has found a five-euro banknote on the ground this morning*.

El proceso de adquisición sería el siguiente:

1. Comprender la estructura gramatical
2. Memorizar
3. Utilizar, recordar y viceversa
4. Adquirir

(8)

Mensaje L1:

- Hola, Nina. ¿Qué tal estás? Creo que no voy a ir esta tarde a las 17:00 al seminario del profesor Kavalir.
- ¿Por qué no?
- No soy muy entusiasta de las clases de criminalidad, así que no me apetece ir.
- Ya te has saltado la mitad de sus clases. Yo en tu lugar, no perdía más.

Mensaje L2:

- Hi, Nina. How are you? I think I won't attend (A) Prof. Kavalir's seminar (B) at 17.00pm this afternoon (B)
- Why not?
- I'm not very fond of (C) criminal classes so I don't really feel like *go (D).
- Well, you have already missed (E) half of his classes. If I were you, I wouldn't miss any other.

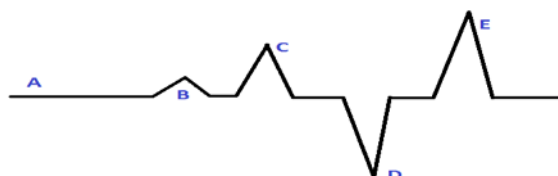


Figura 12. Representación gráfica del discurso en L2. Obstáculos-Error y Obstáculos-Acierto. Elaboración propia.

Este gráfico recoge el transcurso del discurso anterior en L2 con sus respectivos obstáculos y cómo los supera el hablante:

- A: Existe correspondencia L1-L2. Resuelve por traducción literal (*Hi, Nina. How are you? I think I won't attend...* Hola, Nina. ¿Qué tal estás? Creo que no voy a ir/asistir...)
- B: No existe correspondencia L1-L2, pero resuelve los dos obstáculos de forma óptima (Obstáculo-Acierto) (El primero porque podría haber dicho *the seminar of Prof. Kavalir*, pero en inglés, es mejor utilizar el *genitivo sajón*. Permutar las partes se considera una estructura flexible. Y el segundo porque situar los adverbios de tiempo en la posición correcta, es decir, al final en inglés, se considera otra estructura flexible)
- C: No existe correspondencia L1-L2, pero resuelve el obstáculo de forma óptima (Obstáculo-Acierto) (Razón: podría haber expresado simplemente *I'm not interested in*, pero ha utilizado una estructura fija para expresar claramente la idea de *entusiasta*)
- D: No existe correspondencia L1-L2 y, al resolver el Obstáculo-Error, comete el fallo de no emplear bien la estructura fija (*I don't really feel like going*)
- E: No existe correspondencia L1-L2, pero resuelve el obstáculo de forma óptima (Obstáculo-Acierto) con una estructura flexible. (*You have already missed* y no *You already have missed*, del español Tú ya te has perdido),

Junto con el aspecto fonológico, que hemos visto antes, lo que conseguiremos con esta aportación práctica es sumergir a los alumnos en lo que Chomsky califica como un “proceso activo, creativo” (Blázquez, 2010:6), para que los discentes mejoren sus competencias, y su “interlenguaje” cada vez se asemeje más “al sistema generalmente aceptado de esa lengua”, es decir, a una competencia en inglés nativa o muy avanzada.

En este punto, queremos remitir a la información que hemos recogido en nuestro glosario gramatical (Ver Anexo II “Glosario gramatical”). Para sacar el mejor provecho de este recurso, hemos creído útil dar una serie de indicaciones sobre cómo se puede explotar, que recojo a continuación:

Manual de instrucciones del glosario gramatical:

El glosario gramatical se apoya en el Análisis Contrastivo del que hablábamos en las corrientes lingüísticas. Se centra, por un lado, en las zonas de transferencia positiva donde podemos ayudarnos de la traducción y, por otro, en las zonas de interferencia entre la L1 y la L2. Puesto que obviamente los errores que cometemos son originados por estas últimas transferencias negativas, hemos recogido aquellas que más dificultades nos presentan a los hispanohablantes. Cabe mencionar que tan solo hemos recogido los obstáculos más comunes, dejando abierta su elaboración para una futura obra, como ya hemos mencionado.

Dentro del glosario, distinguimos dos partes: una destinada a verbos y otra destinada al resto de aspectos.

- En la primera parte:
 - Las columnas B y C corresponden a los tiempos verbales y ejemplos prácticos del uso de los mismos. También hemos incluido otras formas muy interesantes.
 - La columna C hace referencia a los casos en los que la transferencia positiva nos permite valernos del mismo tiempo verbal en L1 y L2.
 - La columna D presenta aquellos casos en los que, a pesar de existir tiempos verbales equivalentes en ambas lenguas, el uso que se hace de cada uno de ellos en situaciones concretas es distinto. Por tanto, deberemos superar la transferencia negativa.
 - La columna F incluye pequeñas aclaraciones sobre gramática o errores comunes
- En la segunda parte:
 - Las columnas A y B presentan el resto de aspectos a los que atendemos, entre los que se encuentran: el orden de las oraciones en inglés y español, la importancia de los verbos auxiliares, los verbos modales, las pasivas o las dobles negaciones en inglés.
 - La columna C refleja un ejemplo en L1 de cada uno de los aspectos.
 - La columna D hace referencia a los posibles errores que solemos cometer al intentar valernos de esos aspectos para trasladar un mensaje en L2.
 - La columna E corresponde a cómo debería ser la manera de formular esos mensajes en L2 correctamente.

Como ya hemos mencionado en el punto de Metodología de este TFG, los ejemplos de los que nos hemos servido para reflejar los aspectos que abordamos en el Glosario han sido extraídos de la obra *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems* (Coe, 2001) y del trabajo *Ways of Expressing Emphasis in English* (Zapata, 2008), así como de ideas propias.

c) Estrategias para el aprendizaje de L2

Gracias a la pronta decisión de que es la docencia a lo que me gustaría dedicarme, mi convicción de que a las clases de inglés en España se les podría sacar más provecho siempre me ha llevado a indagar en nuevas técnicas. Debido a mi propia motivación por mejorar la competencia oral, la doble perspectiva alumno-profesor me ha permitido ir valorando qué métodos son eficaces en el aula, cuáles no y cuáles terminan por hacer que los alumnos aborrezcan las clases de inglés. Por consiguiente, debido a que las estrategias que yo he utilizado de forma autodidacta me han resultado infinitamente

más amenas, estimulantes y fructíferas que aquellas del *Workbook* del instituto, me siento en la obligación de plasmarlas en este TFG como alternativa al método del que en la actualidad nos servimos.

Los aspectos que más han contribuido a mi mejora de las competencias orales en inglés han sido tres: los libros, las series y la música. Me gustaría dejar claro que, porque precisamente no soy un profesional de las lenguas extranjeras, un “lumberman”, bilingüe, o alguien con raíces anglosajonas, estoy convencido de que los “trucos” que a mí me han ayudado a mejorar la destreza oral pueden resultar igualmente provechosos a cualquier hispanohablante.

En esencia saber, sin embargo, que el autodidacticismo requiere de un detonante denominado motivación, imprescindible para que se desencadene ese aprendizaje exponencial y placentero por el que se caracterizan las tres estrategias que expongo. Por ello, es primordial buscar una razón de peso que nos permita mantener alto el interés por querer aprender más y más constantemente.

1) Libros

Es indiscutible que leer forma parte esencial del aprendizaje de una lengua extranjera. Y con leer no me refiero a los típicos párrafos del *Student's Book* sobre *hooligans* o sobre los proyectos caritativos de los británicos. Me refiero a lo que se conoce como “extensive reading”. Este tipo de lectura nos permite, entre otras cosas, percibir que las estructuras que ya conocemos se encuentran en armonía y producen un mensaje unificado y con sentido, lo cual nos deja ver más allá de los patrones rígidos de las reglas gramaticales y concebir la lengua con el dinamismo y vida que la caracteriza.

Ventajas a nivel lingüístico:

- Aprendemos nuevo vocabulario, y consolidamos estructuras y expresiones cotidianas, casi siempre formales.
- Además de leer, muchos libros incorporan CDs con los que podemos atender también a la pronunciación.
- A diferencia del aspecto siguiente (series y películas), podemos elegir libros acorde a nuestro nivel, lo que nos permitirá aprender poco a poco, evitando frustraciones.
- Se pueden encontrar libros bilingües como los de “Dual Books” o “A dos lenguas”. Ya disponibles en aplicaciones gratuitas para Android y Iphone.

Ejemplos: (Ver Anexo III. c) *Estrategias para el aprendizaje de L2. Libros*)

2) Aspecto audiovisual: series y películas

Personalmente, a nivel lingüístico, este es el aspecto que más me ha beneficiado en lo que concierne al aprendizaje del inglés por varias razones: el visionado en versión original nos permite captar

mejor las ironías, los acentos, las entonaciones y los chistes que en la versión traducida, además de que escuchar la voz original de los actores y actrices siempre es punto a favor.

A nivel lingüístico:

- Al estar relajados y no estar sometidos a presión, no importa no entenderlo todo: es un aprendizaje pasivo.
- Las expresiones se repiten con frecuencia, lo que favorece que acabemos aprendiendo sin realmente ser conscientes de ello.
- Desarrollamos reflejos verbales. Por ejemplo, entenderemos muy bien el uso de los verbos auxiliares, lo cual nos ayudará a realizar las *question tag* (ver Glosario) de forma correcta cuando hablemos en L2, entre otras muchas cosas.
- Es lenguaje real y natural, formas de hablar y expresiones cotidianas que distan mucho de los diálogos artificiales a los que estamos acostumbrados en los libros de texto (muchas de las *fórmulas fijas* que acabamos de describir).
- Aprendemos a pronunciar correctamente, diferenciar los diferentes acentos en L2, así como a entrar en contacto con una entonación que, como ya hemos visto, nada tiene que ver con la española.

Sin pretender incitar el visionado de series en versión pirata, he considerado lo más práctico añadir los enlaces a la página web “SeriesPepito” para poder acceder a los capítulos a los que hago referencia más rápidamente. La serie de donde los he extraído es la archiconocida *Friends*, por ser mundialmente conocida por todos, por formar parte de un género apto para todos los públicos y por ser especialmente coloquial.

Para extraer las estructuras fijas y flexibles, en este caso, añado los guiones que pueden ser consultados en <http://www.livesinabox.com/friends/scripts.shtml>

Ejemplos:(Ver Anexo III. c) *Estrategias para el aprendizaje de L2. Aspecto audiovisual*)

3) Aspecto musical

Es importante tener en cuenta que a las letras de las canciones, por su condición reducida y ligada al ritmo, se les concede márgenes de error gramatical e incluso fonológico mayor que en los libros e incluso que en el aspecto audiovisual. Por ello, si las empleamos en nuestras clases de inglés, habremos de seleccionar aquellas con los menores errores posibles y con un léxico acorde a la edad de los alumnos. Del mismo modo, las canciones nos servirán para que estos conozcan contracciones como *would've given* o *gonna* y explicarles su significado. No obstante, hay que tener mucho cuidado en no sobreutilizarlas en el ámbito académico para evitar contaminarles con un lenguaje demasiado coloquial.

Hoy en día tenemos a nuestra disposición Youtube, donde podemos encontrar todas las canciones que deseemos, muchas de ellas con letras¹⁷. Las ventajas de aprender inglés con música son iguales o incluso mayores que las de las series. Para sacarle el mayor partido posible, recomendamos buscar el significado de las estructuras que no entendamos en WordReference o Urban Dictionary y analizar las letras como lo hacemos en los ejemplos del Anexo III.

Ejemplos:(Ver Anexo III. c) *Estrategias para el aprendizaje de L2*)

No es fácil ni económico tener siempre a un profesor que nos solucione las dudas que nos van surgiendo, por lo que, para encontrar una explicación ante las estructuras nuevas que se extraigan de los libros, las series y las canciones y que desconozcamos, hay miles de páginas web, foros de discusión y blogs de personas donde se comparten conocimientos y resuelven dudas. Si realmente uno está interesado en aprender de forma autodidacta, las posibilidades de los que disponemos hoy en día son infinitas. Aquí incluyo algunos de los que, personalmente, me han ayudado mucho:

- Knowledge/Growth Support → 100 Common English Usage Problems:
http://www.cse.cuhk.edu.hk/~cslui/english_writing2.pdf
- Jason Blake→ 102 English Tips and 101English tips: sh<http://www2.arnes.si/~bjason/>
- Michael→<http://languageexpert.weebly.com/uploads/1/1/0/4/11049906/swan-learnerenglish.pdf>

Estamos convencidos de que la aplicación de estas tres estrategias en la enseñanza de L2 en las aulas podría contribuir en gran medida a hacer más amenas las clases tanto para el alumnado como para el colectivo docente. Dada la escasa eficacia del método actual y la cantidad de recursos a nuestro alcance, consideramos que estas tres aportaciones podrían ser muy saludables. No obstante, si bien es cierto que pueden resultar muy positivas, somos conscientes de que la introducción en las aulas de estas técnicas requeriría varios años.

Ignoro la causa por la que a mis profesores no se les ocurrió nada parecido, siempre con la excusa de “No estoy aquí para entreteneros, sino para enseñaros inglés”. Lo que nos da la sensación es que no entendían la estrecha relación que guarda una cosa con la otra. No les pedíamos que actuaran como payasos de circo, sino como personas a las que les gustaba su trabajo. Quizás en algunos ahí residía el problema.

He de comentar que, gracias a que por fin tuve la suerte de trabajar como profesor de inglés en un voluntariado en México, pude ponerme al otro lado y aplicar las tres estrategias que hemos visto. Al finalizar, ellos entendieron que aprender y divertirse no son términos incompatibles, y que puede existir

¹⁷ Siempre podemos buscar las letras aparte en <http://www.azlyrics.com/> o <http://www.lyricsmode.com/>

la barrera profesor-alumno y que exista una buena conexión y complicidad. Por mi parte, comprobé que el papel del profesor es clave para controlar lo que aprenden, cómo lo aprenden, su nivel de concentración en clase, su autoestima y sus ganas de esforzarse. En consecuencia, pude ver que la razón de que les guste lo que estudian es nuestra responsabilidad, y que valorar su esfuerzo y su constancia da mejores resultados que ponerles un diez.

Como no podría ser de otra manera, concluyo este apartado con una anécdota:

Era martes, 7 de julio San Fermín, y me tocaba dar el *Present Perfect Continuous* a mi clase de *chavos* mexicanos. Recuerdo que estuve toda la hora poniendo ejemplos, tratando de que ellos memorizaran la estructura. A la hora de pedirles que crearan ellos una oración, entre bostezos y caras de aburrimiento, vi que se liaban y, o me hacían una con el *Present Continuous*, o con el *Present Perfect*, se les olvidaba la “s” de la tercera persona o simplemente pasaban del tema. A los pocos días de ver que eso no podía seguir así, escuché por casualidad una canción de los *London Beat* en la radio y me fijé que decían “I’ve been thinking about you” muchas veces seguidas. “Esta es la mía”, pensé. Grabé la canción en un CD, pedí prestado el *radiocassete* del director y me presenté en clase el viernes para darles un día para recordar. Después de varios años, ya no me escribo con todos, pero aquel que lo hace no olvida despedirse con un “We’ve been thinking about you. Cuídese, maestro”.

6. CONCLUSIONES

La globalización y la historia han querido que la lengua inglesa se convierta en *lingua franca* en nuestros días: lengua de comunicación internacional. Nuestro progreso como nación se encuentra estrechamente ligado a ella, por cuanto entraña la eficaz comunicación entre gentes de distintas procedencias y lenguas madre. Dentro de la enseñanza del inglés, el asunto de la variedad oral es especialmente trascendente: la habilidad esencial que a todos se nos viene a la cabeza cuando pensamos en “aprender un idioma”.

No obstante, nuestra carrera porque esta lengua cale en la sociedad se ha visto obstaculizada por diferentes factores que, a lo largo de este TFG, hemos ido describiendo. A diferencia de otros países, España sufrió una dictadura con todas las restricciones intelectuales y sociales que ello conllevó, un retraso de cuarenta años donde las nuevas ideas liberales progresistas que imperaban ya en Francia e Inglaterra se veían abocadas al olvido en las fronteras pirenaicas. Este lastre, del que poco a poco nos vamos despegando, nos condicionó como pueblo en muchos aspectos, entre ellos, el que nos ocupa. La enseñanza del inglés quedó relegada a un segundo plano, sustituida por el miedo a lo extranjero y lo no nacional.

En segundo lugar, podemos ver las consecuencias a nivel mediático, en el que un doblaje abusivo seccionaba los guiones de las películas y las transformaba a su antojo en un intento por defender las ideas del régimen. Esta tradición del doblaje no sucumbió a la llegada de la transición y al esfuerzo por abrirse a Europa. Desgraciadamente, el subtítulado nunca ha logrado imponerse en España, a pesar de los grandes beneficios que tiene para la enseñanza de la lengua inglesa en nuestro país; una tradición que nos facilitaría mucho las cosas a la hora de mejorar nuestra competencia auditiva y oral. Parece, sin embargo, que la importancia de conocer idiomas está siendo cada vez más percibida por los jóvenes que, ante las perspectivas laborales que la crisis económica nos depara, se lanzan al visionado de versiones originales con o sin subtítulos. Una costumbre muy enriquecedora que, esperemos, algún día comparta la gran mayoría social de nuestro país.

En tercer lugar, los aspectos educativos reflejan de lo que es capaz nuestra sociedad pues hay carta blanca para modificar cuanto se quiera. ¿Y cuál es el resultado? Según mi encuesta, casi un 70% de los que la realizaron piensan que es el aspecto que más ha contribuido a que nuestro nivel de lengua inglesa sea uno de los más bajos de Europa. Uno de los dos factores más influyentes dentro de la educación es la formación del profesorado, que alcanza a conseguir la titulación de Grado en Filología Inglesa o Grado en Educación cursando un número de créditos muy inferior al que debiera ser en las materias centradas en los aspectos puramente lingüísticos de la lengua inglesa. Unos planes de estudios atestados de asignaturas de otros muchos temas que no prestan atención a una destreza oral que los futuros docentes tendrán que adquirir *a posteriori*, sumándose, de no ser así, al profesorado que imparte sus clases de inglés en español. Porque al fin y al cabo lo que se enseña en las escuelas e institutos es

la propia lengua inglesa y no su literatura, sería lógico apostar por la introducción de materias que proporcionen al alumnado universitario un dominio del inglés más acorde y pragmático. Además, convendría también modificar la metodología que ya ha demostrado durante muchos años resultar ineficaz. Para ello, yo sería partidario de dejar a un lado los soporíferos ejercicios gramaticales y optar por otras técnicas de carácter oral y participativo, como las que acabamos de abordar en el punto c) del Bloque Práctico de este TFG.

Dentro del bloque práctico, hemos querido dar forma a algunos de los errores que con más frecuencia cometemos los hispanohablantes tanto a nivel fonológico como gramatical. En el primer caso, hemos intentado transmitir la importancia que la pronunciación tiene a la hora de producir el mensaje y que sea comprendido por nuestro receptor. Una cuestión que, a pesar de la escasa atención prestada por nuestra sociedad, es clave para adquirir una competencia oral en lengua inglesa acorde a nuestro nivel real. Y en el segundo caso, hemos hecho frente a las dificultades gramaticales mediante la elaboración de un glosario que pretende ser la guía que solucione los problemas al estudiante. En este sentido, hemos apostado por un formato visual que busca la simplicidad y la concreción. Esperemos haberlo conseguido.

En último lugar, hemos hecho referencia a unas estrategias que nos han sido de gran utilidad a la hora de encarar el dominio de la lengua inglesa desde la perspectiva de un hispanohablante. Unas estrategias que se apoyan en la eficacia del *Análisis Contrastivo* y en las ventajas que nos brindan los recursos audiovisuales en nuestros días. Todo ello de la mano de nuestras propias hipótesis y sugerencias en torno a los dos tipos de estructuras posibles y la superación de obstáculos lingüísticos.

La metodología del *Análisis Contrastivo*, centrada en atender las *interferencias* entre las lenguas, nos ha resultado especialmente útil, porque concede a la destreza oral la relevancia que se merece. Nos ha permitido analizar las confluencias entre el inglés y el español que se apoyan en la traducción, así como las disparidades entre las dos lenguas que lo hacen en la lingüística contrastiva. El *Análisis Contrastivo* hace hincapié en las *transferencias negativas*, en las que también nosotros nos hemos centrado, pero hemos querido aludir también a las *transferencias positivas* para destacar la importancia de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Rechazamos el *Método Gramática-traducción* por su falta de tacto con la destreza oral, pero sí destacamos el papel de la traducción en los casos en los que existe correspondencia entre la L1 y la L2, defendiendo su utilidad frente a las interferencias que muchos aseguran que produce.

Nos gustaría insistir en que este TFG se ha elaborado teniendo en mente una futura obra de carácter pedagógico más extensa, profesional y precisa. Un proyecto ambicioso que persigue proporcionar a los estudiantes hispanohablantes de inglés una guía práctica para mejorar su competencia oral en la lengua de Shakespeare del siglo XXI.

8. Bibliografía

AAES, H. (1997): "Workshop on teacher training". En: *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997* (Consulta 2/3/2015)

AGHA, A. (2007): *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press (Consulta 7/6/2015)

ALCALDE, N. (2011): *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en Alemania*, vol 6. Universität des Saarlandes (Consulta 23/4/2015)

ALLEN, P. (2013): *Pronunciation Difficulties for Students with L1 Spanish* [en línea] University of Leicester. Disponible en: http://www.academia.edu/4719877/Pronunciation_Difficulties_for_Students_with_L1_Spanish(Consulta 2/7/2015)

ÁLVAREZ, A., HERRERO, A.M. (1995): "La pronunciación en el aula", en: Barro, P., Becerra, J. M., Martínez, A. y Molina, J. A. (eds.) *Aspectos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Granada: Universidad de Granada, 87-93(Consulta 12/7/2015)

ÁLVAREZ, M. (2003): "La oralidad en el aula: Situación de la lengua oral en los sistemas educativos europeos". Disponible en: <http://amaraberri.org/topics/diadia/arín/oralaul>(Consulta 25/04/2015)

APEE(2011): *Datos y cifras del programa ERASMUS en España. Curso2010-2011* (Consulta 17/3/2015)

AUGUST, D., & SHANAHAN, T. (2008): "Introduction and methodology", en D. August y T. Shanahan (eds.) *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. New York: Routledge, 1-18(Consulta 23/4/2015)

ÁVILA, A. (1997): "La Censura del doblaje cinematográfico en España", en *Libros de Comunicación Global*. Barcelona(Consulta 14/03/2015)

BALIGA, A. (2014): *¡Arriba España! El régimen franquista y su impacto en inglés en la España de hoy*. Haverford College (Consulta 23/02/2015)

BALLESTER, A. y CHAMORRO, M. (1991): "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas". Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf (Consulta 13/07/2015)

BALZANI, S., (1999): *Cartas a Internet: cómo se comunican los estudiantes españoles trotamundos*. Tesis doctoral. Scuola Superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori. Università degli studi di Bologna. Disponible en <http://ebooks.gutenberg.cc/Wordtheque/es/AAAAPRZ.TXT>(Consulta 9/06/2015)

BAÑOS, R. — (2009b): "Estudio descriptivo-contrastivo del discurso oral prefabricado en un corpus audiovisual comparable en español. Oralidad prefabricada de producción propia y de producción ajena". En: *Panorama de investigaciones basadas en corpus* [PDF], Asociación

Española de Lingüística del Corpus, 399-413. Disponible en: <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/28.pdf>(Consulta 5/07/2015)

BARNARD, F. (2000) *Herder on Social and Political Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969), 56, citado en Clare Mar-Molinero, *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*. Great Britain: St. Edmundsbury Press, 2000, 8 (Consulta 22/7/2015)

BIBER, D. (2006): *University Language. A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Consulta 21/7/2015)

BLÁZQUEZ, A. (2010): "La lingüística contrastiva como método de enseñanza en el aula de inglés", en *Revista digital. Innovación y experiencias educativas* [en línea] Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf(Consulta 2/7/2015)

BLEY, R. (1989): "What is the logical problem of foreign language learning?". En: Gass, M. y J. Schachter, [1989] (Consulta 5/7/2015)

BOUTON, C.P. (1984): *L'acquisition d'une langue étrangère*(Consulta 25/3/2015)

BRIZ, A. (1996): *El español coloquial: Situación y uso*. 1ª ed. Madrid: Arco Libros (Consulta 9/4/2015)

— (2009b): *La oralidad prefabricada en la traducción para el doblaje. Estudio descriptivo-contrastivo del español en dos comedias de situación: 'Siete Vidas' y 'Friends'* [PDF]. Tesis doctoral: Universidad de Granada. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18319312.pdf>(Consulta 18/6/2015)

BROWN, H. (1993) *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall (Consulta 3/7/2015)

BYRAM, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Toronto: Multilingual Matters (Consulta 8/7/2015)

CALLEJÓN, L. (2009): "Hacia un método eficaz de enseñanza de lenguas extranjeras", en *Revista digital. Innovación y experiencias educativas* [en línea] Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/LAUDELINA_CALLEJON_1.pdf(Consulta 11/4/2015)

CARRASQUILLO, A.L. Y RODRÍGUEZ, V. (2008): *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Segunda edición. Bristol: Multilingual Matters (Consulta 14/6/2015)

CARRERA, J. (2014): *Aproximación a la traducción translectal de un corpus audiovisual de películas hispanoamericanas*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid(Consulta 12/5/2015)

CARRETERO, R. (2013): *Aprendizaje de idiomas en España: ¿Por qué nos cuesta tanto dominar el inglés?* Huffington Post. Disponible en: http://www.huffingtonpost.es/2013/03/02/aprendizaje-de-idomas-en_n_2596657.html(Consulta 9/06/2015)

CATFORD, J. (1965): *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press (Consulta 7/7/2015)

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (CIS) (1999), en: *El País* 15/11/1999, El inglés es cosa de niños (Consulta 28/4/2015)

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (CIS) (2014): Disponible en: http://datos.cis.es/pdf/Es3013mar_A.pdf(Consulta 28/4/2015)

CHAUME, F. (2001a): "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción", en Agost, R. y Chaume. Varela, F. (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 77-88 (Consulta 20/7/2015)

— (2004): *Cine y traducción. Signo e imagen*. Madrid: Cátedra (Consulta 18/7/2015)

COE, N. (1987):in Swan, M. & Smith, B. *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge University Press(Consulta16/7/2015)

COE, N. (2001): *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems* [en línea] Disponible en: <http://languageexpert.weebly.com/uploads/1/1/0/4/11049906/swan-learnerenglish.pdf> Cambridge (Consulta 17/6/2015)

CRYSTAL, D. (2003): *English as a Global Language*. Segunda edición. Cambridge: Cambridge University Press.cf. Bryson, 1990(Consulta 4/4/2015)

EDO, N. (2014): "Pronunciation and Comprehension of Oral English in the English as a Foreign Language Class: Key Aspects, Students' Perceptions and Proposals". En: *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 5, No. 2, 262-273, March 2014. English Studies Department, University Jaume I, Castellón (Consulta 16/7/2015)

ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell (Consulta 19/7/2015)

LOMCE, (2013): España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 10 de diciembre de 2014, núm. 295, p. 97858-97921(Consulta 4/5/2015)

LOMCE, (2015): España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. BOE, 3 de enero de 2015, núm. 3, p. 169-546(Consulta 4/5/2015)

EUROPEAN COMMISSION (2012): *Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages* (Consulta 19/6/2015)

EURYDICE (2003): Taught Time in Compulsory Education, enhttp://194.78.211.243/Temps3_update/temps.asp(Consulta 12/5/2015)

FERRARO, V. Y PALMER, K. (2005): *Speaking and Arguing: The Rhetoric of Peace and War*. South Hadley, MA. (Consulta 9/6/2015)

GALLARDO, F. y GÓMEZ, E. (2008): *La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español*. Vol31. Universidad del País Vasco, 37-66(Consulta 14/7/2015)

GALLISON, R.E. (1980): *D'hier á aujourd'hui*. París: Clé International (Consulta 19/7/2015)

GORMAN, B. Y STUBBE, E. *Spanish-influenced English: Typical phonological patterns in the English language learner* (Consulta 21/7/2015)

GREGORY, M. y CARROLL, S. (1978): *Language and Situation: Language Varieties and their Social Contexts*. London: Routledge and Kegan Paul (Consulta 6/3/2015)

GUBERN, R. y FONT, D. (1975): "Un cine para el cadalso. 40 años de censura cinematográfica". Editorial Euros: Barcelona (Consulta 13/4/2015)

HALLIDAY, M., MCINTOSH, A. y STREVEENS, P. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans (Consulta 15/7/2015)

HANNAN, A. Y SILVER, H. (2005): *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea (Consulta 19/4/2015)

HATIM, B. y MASON, I. (1990): *Discourse and the Translator*. London: Longman (Consulta 22/7/2015)

HOFFMAN, C (2000): "The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe". En: *English in Europe*, ed. Jasone Cenoz and Ulrike Jessner. Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd., 1-21 (Consulta 20/3/2015)

KETTEMANN, B. (1997): "Workshop on teaching methods and practices". En: *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997*(Consulta 6/4/2015)

KNIGHT, P.T. (2005): *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea (Consulta 17/4/2015)

LADO, R. (1968): 'Contrastive linguistics in a mentalistic theory of language learning', en J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 123-135 (Consulta 18/7/2015)

LAVAUULT, E. (1986): *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprendre á traduire*, Collection Traductologie, 2, París: Didier Erudition (Consulta 24/7/2015)

LÓPEZ, F. (2005): *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea (Consulta 16/5/2015)

LUJÁN, C. (2012): "English as a lingua franca and its impact on Spanish language and society: Evidence from different settings", en *Linguistics* 1, N°2, 115-132 (Consulta 11/3/2015)

MARTÍNEZ, M. (2007): "El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europeo y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo", en *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43 (Consulta 27/4/2015)

MARTÍNEZ y LIROLA (2008): *La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje*. Revista de Enseñanza Universitaria Diciembre 2008 N°32, pág 51-63 (Consulta 29/4/2015)

MCCROSKEY, J. C., WRENCH, J. S., & RICHMOND, V. P. (2003): *Principles of public speaking*. Indianapolis, en: The College Network. Disponible en:

http://catalog.flatworldknowledge.com/bookhub/reader/3795?e=wrench_1.0-ch13_s01#(Consulta 9/7/2015).

MELGAREJO, J. (2006): "La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses", en *Revista de Educación, extraordinario*, 237-262 (Consulta 26/4/2015)

MENGUAL, E. E IZEDDIN, D. (2013): "¿Por qué nos cuesta tanto el inglés?". En: *El mundo*. Disponible en <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/01/16/noticias/1358356263.html> (Consulta 22/5/2015)

MOATS, L.C. (2009): "Knowledge foundations for teaching reading and spelling". En: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 379-399 (Consulta 13/7/2015)

MORALES, F. (2004): "Methodological Development of the Official Teaching of the French Language in Spain: 1936-1970." Doctoral Thesis, Universidad de Huelva (Consulta 18/7/2015)

MOYER, A. (2004): *Age, accent and experience in second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters (Consulta 12/7/2015)

NEWMARK, P. (1988 [1981]): *A Textbook of Translation*, Londres/Nueva York: Prentice Hall.

OTERO, M. (1998): "Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?". Centro Virtual Cervantes. Universidad Estadual Paulista-Campus de Assis(Consulta 14/7/2015)

PALENCIA, R. (2004): *El doblaje audiovisual ¿barrera o puente en el diálogo multicultural? Problemas y propuestas*. Departament de Comunicació Audiovisual i Publicitat de la Universitat Autònoma de Barcelona(Consulta 16/4/2015)

PENNYCOOK, A. (1994): *The cultural politics of English as an international language*. Singapore: Longman Singapore Publishers (Consulta 11/3/2015)

POURHOSEIN, A. (2012): "A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Pronunciation Learning and the Strategies for Instruction". En: *International Journal of Humanities and Social Science* 2, 3, 119-128(Consulta 16/6/2015)

PUGA, E. (1977): *Diccionario de la falange*. Barcelona: Impreso de Ingemesa. (Consulta 10/4/2015)

RABADÁN, R. (1991): *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León: Universidad de León.

RESINA, J. (2002): "For their own good": the Spanish identity and its Great Inquisitor, Miguel de Unamuno". En: *The Battle Over Spanish Between 1800 and 2000: Language Ideologies and Hispanic Intellectuals*, ed. José del Valle and Luis Gabriel-Stheeman. New York: Routledge, 106-133 (Consulta 11/4/2015)

ROMERO, J. (2011): "Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés". *Revista digital. Innovación y experiencias educativas* [en línea] Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/JOSE_LUIS_ROMERO%20LACAL_1.pdf(Consulta 16/4/2015)

ROUCO, M. (2002): "The Teaching of Foreign Language in Europe: A Historical Perspective on Foreign Language Teaching in Spain". En: *Revista de filología y su didáctica*. 25, 255-280 (Consulta 19/4/2015)

RUBIO, F. Y MARTÍNEZ, M. (2008): "La comunicación oral del inglés en España: Influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje". En: *Revista de Enseñanza Universitaria Diciembre*, 32, 51-63 (Consulta 10/3/2015)

RUBIO, F.D. y PAVÓN, V. (2004): "Study of the effectiveness of phonetic chart training in infants learning English". En: *Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada*. M.A. Carrió Pastor ed. Actas del XXII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada. Universidad Politécnica de Valencia, 411-421 (Consulta 29/6/2015)

SÁNCHEZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL (Consulta 21/5/2015)

SCOVEL, T. (2000): "A critical review of the critical period research". En: *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213-223 (Consulta 17/5/2015)

SILVA, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington DC: Georgetown University Press (Consulta 19/7/2015)

SKERRETT, D. (2010): "Language & Authoritarianism in the 20th Century: the cases of Estonia and Catalonia", en *Estonian Applied Linguistics* 6, 261-276 (Consulta 11/4/2015)

SWAN, M. y SMITH, B. (1987) *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Disponible en: <http://languageexpert.weebly.com/uploads/1/1/0/4/11049906/swan-learnerenglish.pdf> Cambridge University Press.

SORIANO, D. (2012): "España gasta más en educación que sus vecino y saca peores resultados". *Libre Mercado* [en línea]. Disponible en <http://www.libremercado.com/2012-04-12/espana-gasta-mas-en-educacion-que-sus-vecinos-y-saca-peores-resultados-1276455527> (Consulta 21/5/2015)

THOMPSON, G. Y MUNTIGL, P. (2008): "Systemic Functional Linguistics: an interpersonal perspective". En: *Handbook of Interpersonal Communication*. G. Antos y E. Ventola (eds.). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter; 107-132 (Consulta 23/6/2015)

UR, P. (1996): *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, New York: Cambridge University Press (Consulta 16/7/2015)

VALENZUELA, J. (2001): *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*. Universidad de Murcia (Consulta 11/7/2015)

VIGARA, A. M^a. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos (Consulta 13/7/2015)

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea (Consulta 27/5/2015)

ZAPATA, A. (2008): *Ways of Expressing Emphasis in English*. Universidad de los Andes